LEV SEMIONOVICH
VYGOTSKY

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY

Ivan Ivic

Tradução
José Eustáquio Romão
Organização
Edgar Pereira Coelho

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Ivan Ivic, 11

A vida e a obra de Vygotsky, 12
Teoria do desenvolvimento mental
e problemas de educação, 15
Vygotsky atual, 30

Textos selecionados, 35
O problema e o método de investigação, 35
A linguagem e o pensamento da criança
na teoria de Piaget, 38
O desenvolvimento da linguagem na teoria de Stern, 41
As raízes genéticas do pensamento e da linguagem, 42
Estudo experimental
do desenvolvimento dos conceitos, 46
Estudo do desenvolvimento
dos conceitos científicos na infância, 60
Pensamento e palavra, 73

Cronologia, 125

Bibliografia, 127
Obras de Vygotsky, 127
Obras sobre Vygotsky, 130
Obras de Vygotsky em português, 138
Obras sobre Vygotsky em português, 138

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

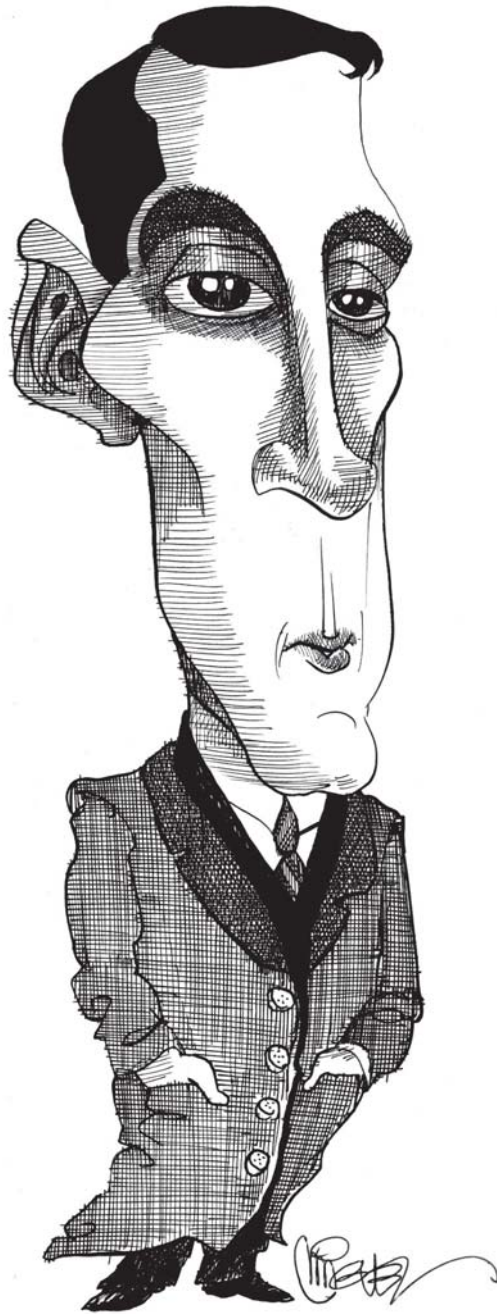
---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Vygotsky_NM.pmd 8 21/10/2010, 09:55

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

Vygotsky_NM.pmd 9 21/10/2010, 09:55

LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY[1]
(1896 - 1934)

Ivan Ivic[2]

A obra científica de Lev S. Vygotsky conheceu um destino excepcional. Um dos maiores psicólogos do século XX, nunca recebeu educação formal em psicologia. Morreu com 38 anos de idade, consagrando senão uma dezena de anos a seu trabalho científico e não pôde ver a publicação de suas obras mais importantes.

Entretanto, mesmo nessas condições, este Mozart da Psicologia (como o chamava o filósofo S. Toulmin) criou uma das teorias mais promissoras desta disciplina. Mais de meio século após sua morte, depois da publicação de suas obras principais, Vygotsky tornou-se um autor de vanguarda: "Ele está certamente, sob muitos aspectos, adiante de nosso próprio tempo", segundo um de seus melhores intérpretes (Rivière, 1984, p. 120).

Esse fenômeno, muito raro na história da ciência, pode ser explicado por dois fatores intimamente ligados: por um lado, a amplitude e a originalidade da produção científica em um período relativamente curto são provas da genialidade de Vygotsky; por outro, a atividade de Vygotsky se desenvolveu em um período de transfor-

---

[1] Este perfil foi publicado em *Perspectives*: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n. 3-4, pp. 793-820, 1994.

[2] Ivan Ivic é doutor em psicologia, pela Universidade de Belgrado, em 1976. Foi interno do Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genebra, em 1971. Professor de Pedagogia Genética na Universidade de Belgrado desde 1960. Delegado da antiga Iugoslávia na Organização Mundial pela Educação da Pequena Infância e do Comitê de Educação da OCDE. Fundador e redator-chefe da revista científica *Psihologija* e Ministro da Educação e da Cultura da República Federal da antiga Iugoslávia, de 1992 a 1993.

Vygotsky_NM.pmd 11 21/10/2010, 09:55

mações históricas dramáticas, como a ocorrência da Revolução de Outubro, na Rússia.

No cerne do sistema psicológico vygotskyano, encontra-se uma teoria do desenvolvimento mental ontogenético que é, também, uma teoria histórica do desenvolvimento individual. Trata-se, portanto, de uma concepção genética de um fenômeno genético, em que é possível tirar, sem dúvida, um ensinamento epistemológico. De fato, as épocas históricas de mudanças revolucionárias parecem refinar a sensibilidade do pensamento humano e a predispô-lo a tudo que diz respeito à gênese, à transformação, à dinâmica, ao devir e à evolução.

A vida e a obra de Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky nasceu em Orsha, uma pequena povoação da Bielorússia, em 17 de novembro de 1896. Após a escola secundária (*gymnasium*), na cidade de Gomel, Vygotsky fez seus estudos universitários em direito, filosofia e história em Moscou, a partir de 1912. Durante seus estudos secundários e universitários, adquiriu excelente formação no domínio das ciências humanas: língua e linguística, estética e literatura, filosofia e história. Aos 20 anos de idade, escreveu um volumoso estudo sobre *Hamlet*. Poesia, teatro, língua e problemas dos signos e da significação, teorias da literatura, cinema, problemas de história e de filosofia, tudo o interessava vivamente, antes de ele se dedicar à pesquisa em psicologia. É importante notar que a primeira obra de Vygotsky, que o conduziu definitivamente para a psicologia, foi *Psicologia da arte* (1925).

Parece-nos interessante estabelecer, aqui, um paralelo com Jean Piaget. Nascido no mesmo ano em que ele e não tendo recebido formação psicológica, tornou-se autor, como Piaget, de uma notável teoria do desenvolvimento mental. Desde sua adolescência, e ao longo de toda sua vida, Piaget se orientou para as ciências biológicas. Esta diferença de inspiração explica, talvez, a diferença de dois paradigmas importantes na psicologia do desenvolvimento:

Vygotsky_NM.pmd 12 21/10/2010, 09:55

o de Piaget, que acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Após a universidade, Vygotsky retorna a Gomel, onde se dedica a atividades intelectuais muito diversificadas: ensina psicologia, começa a se preocupar com os problemas das crianças deficientes, continua seus estudos sobre teoria literária e da psicologia da arte. Após os primeiros sucessos profissionais em psicologia (palestras em congressos nacionais), instala-se em Moscou, em 1924, tornando-se colaborador do Instituto de Psicologia. É aí, durante uma prodigiosa década (1924-1934), que Vygotsky, cercado por um grupo de colaboradores apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da psicologia, cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos.

Ignorados por um longo período, os escritos essenciais de Vygotsky, como suas atividades profissionais, foram redescobertos muito recentemente e pouco a pouco reconstituídos. O leitor interessado pode, agora, encontrá-los nas seguintes obras: Levitin, 1982; Luria, 1979, Mecacci, 1983; Rivière, 1984; Schneuwly e Bronckart, 1985; Valsiner, 1988; e, naturalmente, na antologia de textos de Vygotsky, em seis volumes (Vygosky, 1982-1984).

Ao longo desse breve período de pesquisa, Vygotsky escreveu cerca de duzentas obras, das quais se perdeu uma parte. A fonte principal continua sendo suas *Obras completas*, publicadas em russo, entre 1982 e 1984. Contudo, ainda que intitulada "Obras completas", esta publicação não contém todas as obras que foram preservadas. Muitos livros e artigos publicados anteriormente não foram ainda re-editados.

A bibliografia mais completa dos trabalhos do pensador russo, assim como a lista de traduções de suas obras e dos estudos que lhe são dedicados, figura no sexto tomo das *Obras completas* e

na obra de Schneuwly e Bronckart (*id.*, *ib.*). Observe-se que algumas apresentações de Vygotsky, particularmente em inglês, não foram muito felizes e acabaram criando muitos mal entendidos. É o caso particular da apresentação de sua obra mais importante, mas terrivelmente mutilada, *Pensamento e linguagem*, publicada em 1962, sob o título *Thought and language*. Espera-se que as edições das *Obras completas*, atualmente preparadas em diversos idiomas (inglês, italiano, espanhol, sérvio-croata, etc.), ajudem os pesquisadores a melhor captar o verdadeiro significado de suas ideias. Além disso, os dados bibliográficos apresentados na versão original das *Obras completas*, bem como os comentários que se encontram em cada volume, facilitarão a reconstituição da gênese de suas ideias. Esta reconstrução, entre outros resultados, tornará possível uma interpretação mais fundamentada de seus pensamentos, notadamente, no caso de formulações diferentes das mesmas ideias, que figuram nas obras redigidas em diferentes momentos. De qualquer modo, para os leitores que não podem consultar os textos em russo, permanecerá sempre uma dificuldade: tendo criado um sistema teórico original, Vygotsky criou, também, uma terminologia suscetível de exprimir esta originalidade. Toda tradução arrisca-se, pois, de deformar, pelo menos parcialmente, suas ideias.

Entre elas, tentaremos analisar brevemente as que são pertinentes para a educação, deixando de lado as que tratam da metodologia da ciência, da psicologia geral, da psicologia da arte, das crianças deficientes, etc. Nosso estudo versará sobre dois pontos: de um lado, as implicações pedagógicas de sua teoria da ontogênese mental; de outro, a análise de suas ideias estrita e explicitamente pedagógicas.

Desnecessário dizer que as interpretações aqui apresentadas são as do autor deste texto. Estudando, há um bom tempo, os textos de Vygotsky, em lugar de repetir literalmente suas palavras, tentarei captar o sentido profundo de suas ideias e apresentá-las

Vygotsky_NM.pmd 14 21/10/2010, 09:55

em termos compreensíveis ao leitor não familiarizado com suas obras. Depois, avançando um pouco além da simples apresentação das ideias vygotskyanas, que tratam de problemas educacionais, tentarei apresentar um esboço de sua aplicação na pesquisa pedagógica e na prática educacional.

Teoria do desenvolvimento mental e problemas da educação

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma "teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores", ainda que ela seja chamada mais frequentemente de "teoria histórico-cultural".

Para Vygotsky, o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária. A mesma ideia foi expressa por Henri Wallon, de um modo mais categórico: ele [o indivíduo] é geneticamente social (Wallon, 1959). À época de Vygotsky, tal princípio não passava de um postulado, uma hipótese puramente teórica. Hoje, pode-se afirmar que a tese de uma sociabilidade primária, em parte geneticamente determinada, tem quase o estatuto de fato científico estabelecido em razão da convergência de duas correntes de pesquisa: de um lado, as pesquisas biológicas do tipo, por exemplo, das relativas ao papel da sociabilidade na antropogênese, ou daquelas sobre o desenvolvimento morfofuncional do bebê (está cada vez mais demonstrado que as zonas cerebrais que regem as funções sociais, como a percepção do rosto, ou da voz humana, conhecem uma maturação precoce e acelerada); de outro lado, as pesquisas empíricas recentes sobre o desenvolvimento social da primeira infância provam abundantemente a tese da sociabilidade primária e precoce (por exemplo: Bowlby, 1971; Scheffer, 1971; Zazzo,

Vygotsky_NM.pmd 15 21/10/2010, 09:55

1974 e 1986; Tronick, 1982; Lewis e Rosenbrum, 1974; Zaporozetz e Lissina, 1974; Lissina, 1986; Ignjatoviç *et al.* [no prelo]).

Análises teóricas conduziram Vygotsky a defender teses muito visionárias sobre a sociabilidade precoce da criança e a deduzir delas consequências que o levaram à proposta de uma teoria do desenvolvimento infantil. Vygotsky (1982-1984, v. IV, p. 281) escreveu, em 1932:

> É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau.

A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno. Os problemas levantados pela psicologia da interação social são, hoje, bem conhecidos, e é por isso que nos limitaremos a evocar, brevemente, algumas particularidades da concepção de Vygotsky. O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual[3]. E é precisamente o ponto essencial da concepção vygotskyana de interação social que desempenha um papel constru-

[3] Desenvolvemos estas ideias em uma monografia consagrada à origem do desenvolvimento semiótico na criança (IVIC, 1978).

Vygotsky_NM.pmd 16 21/10/2010, 09:55

tivo no desenvolvimento. Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais[4].

Esta ideia conduziu Vygotsky a generalizações, cujo valor heurístico está longe de ser superado, mesmo nos dias de hoje. Trata-se da famosa tese sobre a "transformação de fenômenos interpsíquicos em fenômenos intrapsíquicos". Vejamos uma das formulações desta ideia:

> A mais importante e a mais fundamental das leis que explicam a gênese, e para a qual nos conduz o estudo das funções mentais superiores, poderia ser expressa assim: cada exemplo de conduta semiótica da criança era, anteriormente, uma forma de colaboração social e é por isso que o comportamento semiótico, mesmo nos estágios mais avançados do desenvolvimento, permanece como um modo de funcionamento social. A história do desenvolvimento das funções mentais aparece, pois, como a história do processo de transformação dos instrumentos do comportamento social em instrumentos de organização psicológica individual (Vygotsky, 1982-1984, v. VI, p. 56).

O trabalho exemplar de pesquisa de Vygotsky, fundamentado nessa ideia, versa sobre as relações entre o pensamento e a linguagem no processo da ontogênese (que é, ademais, o tema central de sua obra *Pensamento e linguagem*). Como sabemos, hoje, a capacidade de aquisição da linguagem pela criança é fortemente determinada pela hereditariedade.

As pesquisas de Vygotsky demonstram que, mesmo nesse caso, a hereditariedade não é uma condição suficiente, mas que é necessária, também, a contribuição do contexto social, sob forma de um tipo de aprendizagem específica. Segundo ele, esta forma de aprendizagem nada mais é que o processo de construção em comum no curso das atividades partilhadas pela criança e pelo adul-

---

[4] Analisamos, em um texto recente, uma das interpretações possíveis desse papel construtor das interações sociais (IVIC, in CRESAS, 1987).

Vygotsky_NM.pmd 17 21/10/2010, 09:55

to, isto é, no âmbito da interação social. Durante essa colaboração, o adulto introduz a linguagem que, apoiada na comunicação pré-verbal, aparece, de início, como um instrumento de comunicação e de interação social. No livro em questão, Vygotsky descreve as sutilezas do processo genético, pelo qual a linguagem, na qualidade de instrumento das relações sociais, se transforma em instrumento de organização psíquica interior da criança (o aparecimento da linguagem privada, da linguagem interior, do pensamento verbal).

Para nosso propósito, a exploração das implicações da teoria do desenvolvimento para a educação, pode-se tirar uma série de conclusões importantes. Primeiramente, podemos nos encontrar diante de uma solução original para o problema da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem: mesmo quando se trata de uma função que é fortemente determinada pela hereditariedade (como é o caso da linguagem), a contribuição do contexto social da aprendizagem é, da mesma forma, construtivo e não se reduz, nem somente ao papel de ativador, como no caso do instinto, nem somente ao papel de estimulação do desenvolvimento, que não faz senão acelerar ou tornar mais lentas as formas de comportamento que aparecem sem esse aporte. A contribuição da aprendizagem deve-se ao fato de que ela coloca à disposição do indivíduo um instrumento poderoso: a língua. No processo de aquisição, este instrumento se torna parte integrante das estruturas psíquicas do indivíduo (evolução da linguagem interior). Mas, há algo mais: as aquisições novas (a linguagem), de origem social, entram em interação com outras funções mentais, o pensamento, por exemplo. Desse encontro, nascem as funções novas, como o pensamento verbal. Estamos diante de uma tese de Vygotsky que não foi ainda suficientemente assimilada e explorada na pesquisa, mesmo no campo da psicologia contemporânea: o essencial no desenvolvimento não está no progresso de cada função tomada isoladamente, mas na mudança de relações entre diferentes funções, tais como a memória lógica, o pensamento

Vygotsky_NM.pmd 18 21/10/2010, 09:55

verbal, etc.; dito de outra maneira, o desenvolvimento consiste em formar funções compostas, sistemas de funções, funções sistêmicas, sistemas funcionais.

A análise de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, no caso da aquisição da linguagem, nos conduz a definir o primeiro modelo de desenvolvimento: em um processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e re-estruturam suas funções mentais.

O papel dos adultos, como representantes da cultura no processo de aquisição da linguagem pela criança e de apropriação por ela de uma parte da cultura – a língua –, conduz à descrição de um novo tipo de interação que é de importância capital na teoria de Vygotsky. De fato, além da interação social nesta teoria, há também uma interação com os produtos da cultura. É desnecessário dizer que não se pode separar ou distinguir claramente estes dois tipos de interação, que se manifestam, muitas vezes, sob a forma de interação sociocultural.

Para explicitar essas ideias de Vygotsky, citaremos Meyerson e sua obra de título muito significativo, *As funções psicológicas e as obras* (1948). Sua ideia central é a seguinte: "Tudo o que é humano tende a se objetivar e a se projetar nas obras" (p. 69). E a tarefa da psicologia é "de pesquisar os conteúdos mentais nos fatos descritos da civilização" (p. 14), ou "de discernir a natureza das operações mentais que aí estão implicadas" (p. 138).

Analisando o papel da cultura no desenvolvimento individual, Vygotsky desenvolve duas ideias análogas. No conjunto das aquisições da cultura, centraliza sua análise sobre aquelas que são destinadas a comandar os processos mentais e o comportamento do homem. São os diferentes instrumentos e técnicas (incluindo as tecnologias) que o homem assimila e orienta para si mesmo, para

Vygotsky_NM.pmd 19 21/10/2010, 09:55

influenciar suas próprias funções mentais. Assim, cria-se um sistema gigantesco de "estímulos artificiais e externos" pelos quais o homem domina seus próprios estados interiores. Encontramos, ainda em Vygotsky, mas sob uma maneira diferente, o fenômeno do interpsiquismo: do ponto de vista psicológico, o indivíduo tem seus prolongamentos, de uma parte, nos outros, e de outra, nas suas obras e na sua cultura que, segundo Marx, é seu "corpo não orgânico". Essa expressão de Marx é muito pertinente: a cultura é parte integrante do indivíduo, mas ela lhe é exterior. Visto desta maneira, o desenvolvimento humano não se reduz somente às mudanças no interior do indivíduo, mas se traduz, também, como um desenvolvimento alomórfico[5] que poderia adotar duas formas diferentes: produção de auxiliares externos enquanto tais; criação de instrumentos exteriores que podem ser utilizados para a produção de mudanças internas (psicológicas). Assim, excetuando os instrumentos criados pelo homem ao longo de sua história e que servem para dominar os objetos (a realidade exterior), existe toda uma gama de instrumentos que, orientados ao próprio homem, podem ser utilizados para controlar, coordenar, desenvolver suas próprias capacidades.

Esses instrumentos compreendem, para mencionar apenas alguns, a língua escrita e falada (e toda a "galáxia Gutemberg", retomando a expressão de McLuhan), os rituais, os modelos de comportamento nas obras de arte, os sistemas de conceitos científicos, as técnicas que ajudam a memória ou o pensamento, os instrumentos que reforçam a mobilidade ou a percepção humana, etc. Todos estes instrumentos culturais são "extensões do homem" (McLuhan, 1964), isto é, prolongamentos e amplificadores das capacidades humanas.

Para a antropologia cultural, descrições como essas podem parecer triviais, mas, na ordem conceitual que rege a psicologia,

[5] De alomorfia, do grego *allómorphos*, de forma diferente; passagem de uma forma para outra, diferente, metamorfose *(Dicionário Aurélio)*. Nota do tradutor.

Vygotsky_NM.pmd 20 21/10/2010, 09:55

tradicionalmente marcada pela subjetividade, é raro que sejam levados em conta os fatores culturais. E mesmo a antropologia cultural, muitas vezes, se limita apenas ao aspecto da objetivação das capacidades humanas nos produtos da cultura.

Para McLuhan, mais ainda e muito antes que para Vygotsky, o que é importante são as consequências psicológicas, o impacto da existência de tais instrumentos no desenvolvimento do indivíduo, a interação do indivíduo com esses instrumentos.

Na análise dessas consequências, o ponto de partida de Vygotsky é o ditado famoso de F. Bacon (que Vygotsky cita sempre): *Nec manus, nisi intellectus sibi permissus, multam valent: instrumentis et auxilibus res perficitur* [a mão e a inteligência humanas, privadas dos instrumentos necessários e dos auxiliares, permanecem impotentes; inversamente, o que reforça seu poder são os instrumentos e os auxiliares oferecidos pela cultura].

Em primeiro lugar, a cultura criou um número crescente de poderosos auxiliares exteriores (instrumentos, aparelhos, tecnologias) que sustentam os processos psicológicos. Desde os primeiros nós no lenço ou as marcas em uma peça de madeira a fim de conservar as lembranças de certos acontecimentos até os poderosos bancos de dados informatizados ou as tecnologias modernas da informação, os progressos no domínio da "tecnologia psicológica" são infinitos. Ao lado da memória ou da inteligência individual e natural, existem uma memória e uma inteligência exteriores e artificiais. Qual seria a eficácia de um europeu moderno privado dessas tecnologias, deixado a si mesmo, "a mão e a inteligência nuas"? E a psicologia poderia elaborar formulações sérias dos processos mentais superiores sem contar com esses auxiliares externos? A própria existência desses auxiliares muda a natureza do processo que permanece no interior do indivíduo: para se convencer disso, basta observar as mudanças nas operações aritméticas simples entre os que estão habituados a usar calculadoras de

Vygotsky_NM.pmd 21 21/10/2010, 09:55

bolso. Os verdadeiros problemas da pesquisa são a análise das re-estruturações dos processos interiores diante desses auxiliares e da interação das partes exteriores e interiores desses processos.

Além dos auxiliares externos, existe, no entanto, nas obras culturais, instrumentos psicológicos que podem ser interiorizados. Trata-se de todos os sistemas semióticos, práticas, procedimentos e técnicas conceituais dos meios de comunicação, operações e estruturas de caráter intelectual que ocorrem em todas as aquisições culturais.

Vygotsky, aliás, como também McLuhan, não se limitava ao nível superficial dessas aquisições. Ele buscava atingir os significados ocultos e profundos. Esta tendência da análise se expressa na famosa máxima de McLuhan: "o meio é a mensagem". É, pois, o meio que é o portador dos significados profundos. Poder-se-ia explicar este enfoque pelo exemplo de um instrumento como a língua escrita (os dois autores analisaram esse exemplo). O indivíduo (como também o grupo cultural) que tem acesso à língua escrita não é simplesmente alguém que possui um saber técnico a mais. A língua escrita e a cultura livresca mudam profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória, do pensamento. A razão disso é o fato de que este meio contém em si um modelo de análise das realidades (análise em unidades distintas, linearidade e temporalidade de organização dos pensamentos, perda de sentido da totalidade, etc.) e das técnicas psicológicas, em particular, a ampliação do poder da memória que, consequentemente, provoca as mudanças das relações entre a memória e o pensamento, etc. Assim, tendo acesso à língua escrita, o indivíduo se apropria de técnicas psicológicas oferecidas por sua cultura, que se tornam suas "técnicas interiores" (Vygotsky toma emprestada, aqui, a expressão de Claparède). Desse modo, um instrumento cultural é enraizado no indivíduo e torna-se um instrumento individual, privado. Quando se pensa nas mudanças tecnológicas modernas, poder-se-ia abrir um debate de uma importância considerável: quais são as consequências da utilização

Vygotsky_NM.pmd 22 21/10/2010, 09:55

das tecnologias intelectuais (termo mais pertinente, a meu ver, que a palavra "informática") modernas (computadores, banco de dados informatizados, etc.) para os processos cognitivos do indivíduo?

A pesquisa exemplar de Vygotsky sobre a apropriação dos instrumentos culturais que se tornam técnicas interiores diz respeito à formação de conceitos: estudos comparativos sobre os conceitos experimentais, conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os resultados desta pesquisa são apresentados em sua obra *Pensamento e linguagem*.

No âmago dessas pesquisas, encontra-se a aquisição dos sistemas de conceitos científicos – a aquisição mais importante ao longo do período escolar. Na concepção de Vygotsky, o sistema de conceitos científicos é um instrumento cultural portador, ele também, de mensagens profundas e, ao assimilá-lo, a criança muda profundamente seu modo de pensar.

A propriedade essencial dos conceitos científicos é sua estrutura, o fato de serem organizados em sistemas hierarquizados (outras estruturas possíveis são "redes", "grupos", "árvores genealógicas", etc.). Interiorizando essa estrutura, a criança amplia consideravelmente as possibilidades de seu pensamento, desde que tal estrutura coloque à sua disposição um conjunto de operações intelectuais (diferentes tipos de definições, operações de quantificações lógicas, etc.). As vantagens desta estrutura são evidentes quando ela é comparada às estruturas práticas, por exemplo, as categorias como "móveis", "roupas", etc.: se tenta-se, por exemplo, dar uma definição lógica ao termo "móvel", percebe-se, rapidamente, os limites das categorias práticas ou das categorias fundadas nas experiências que não têm estrutura formal de conceitos científicos. As vantagens que todas as pessoas tiram ao se apropriar de instrumentos intelectuais tão poderosos são, portanto, evidentes.

O processo de aquisição dos sistemas de conceitos científicos torna-se possível no quadro da educação sistemática de tipo esco-

Vygotsky_NM.pmd 23 21/10/2010, 09:55

lar. A contribuição da educação organizada e sistemática é, aqui, essencial, comparada à aquisição da linguagem oral, em que a aprendizagem tinha um papel construtor, mas não requeria a presença de adultos que dominassem a língua a não ser como parceiros nas atividades comuns.

Isso nos conduz ao segundo modelo de desenvolvimento que Vygotsky chamou de "desenvolvimento artificial":

> A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. [...] A educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento (Vygotsky, 1982-1984, v. I, p. 107).

O ponto essencial é que a educação torna-se o desenvolvimento: enquanto no primeiro modelo ela não passava de um meio de reforçar o processo natural, aqui ela é uma fonte relativamente independente do desenvolvimento. No quadro da teoria de Vygotsky, poder-se-ia identificar diversos modelos de desenvolvimento – o que ele explicou em várias ocasiões – se leva-se em conta o período do desenvolvimento em foco, a natureza dos instrumentos culturais, o grau de determinação hereditária das funções, etc.

Se se considera a multiplicidade e a variedade de instrumentos e de técnicas culturais, que se pode ou não adquirir nas diferentes culturas ou nas diferentes épocas históricas, poder-se-ia facilmente conceituar as diferenças interculturais, ou históricas, no desenvolvimento cognitivo tanto dos grupos, como dos indivíduos. À luz dessa concepção do desenvolvimento da inteligência humana, parece paradoxal falar de "testes de inteligência sem cultura" (que se tornam, nas palavras de Bruner, "testes sem inteligência") ou pensar que o único conceito científico possível da inteligência é aquele que a reduz a indicadores, como os tempos de reação, o potencial elétrico suscitado, etc. (como o faz Eysenck, em um artigo recente, de 1988).

A análise deste segundo modelo do desenvolvimento, denominado "desenvolvimento artificial", cujo exemplo característico é o

processo de aquisição dos sistemas de conceitos, conduziu Vygotsky à descoberta da dimensão metacognitiva do desenvolvimento. De fato, a aquisição de sistemas de conhecimentos com base em tal grau de generalização; a interdependência dos conceitos em uma determinada rede de conceitos que permite passar facilmente de um conceito a outro e simplifica a execução das operações intelectuais; a existência de modelos exteriores (nos manuais ou demonstrados pelos educadores), permitindo a condução dessas operações, facilitam a tomada de consciência (*ossoznanie* em russo) e o controle (*ovladanie*), pelo indivíduo, de seus próprios processos cognitivos. Este processo de autorregulação voluntária pode ser facilitado pelo tipo de aprendizagem (aprendizagem verbal, explicação de todos os passos intelectuais, exteriorização da anatomia do processo de construção de conceitos, construção de conceitos em comum, monitoramento do processo de aprendizagem pelo adulto *expert*, etc.).

Nessas condições, o indivíduo poderia adquirir um conhecimento muito mais claro sobre seus próprios processos de conhecimento, assim como o controle voluntário desses processos – o que é a essência mesma dos processos metacognitivos. É necessário dizer claramente: a obra de Vygotsky constitui a fonte histórica e teórica mais importante para a conceituação e o estudo empírico dos processos metacognitivos. As conquistas científicas de Vygotsky nessa área são evidentes: em vez de considerar os processos metacognitivos como puras técnicas práticas de autocontrole ou como um problema isolado (é o caso, por exemplo, da mnemotécnica), Vygotsky oferece um quadro teórico. Para ele, os problemas dos processos metacognitivos são integrados em uma teoria geral do desenvolvimento das funções mentais superiores. Nessa teoria, esses processos aparecem como uma etapa necessária, em condições bem definidas. Por isso, eles têm importante papel na re-estruturação da cognição em geral. Sua função, nesta re-estruturação, ilustra da maneira mais nítida a concepção vygotskyana do desen-

Vygotsky_NM.pmd 25 21/10/2010, 09:55

volvimento como processo de transformação das relações entre funções mentais particulares. Nesse sentido, por exemplo, mesmo o termo "metamemória" (Flavell e Wellman, 1977) é impróprio, pois não se trata da intervenção das técnicas de memorização nas atividades relativas à memória, mas da intervenção de processos de pensamento tornados conscientes e voluntários. Trata-se, simplesmente, de novas relações entre duas funções distintas.

Assim, ainda hoje, a teoria de Vygotsky é a única que oferece, ao menos em princípio, a possibilidade de se conceituar, de modo científico, os processos metacognitivos, que permite vincular essa dimensão do desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento geral e compreender a origem dessa capacidade de o sujeito controlar seus próprios processos interiores mediante o esquema de Vygotsky já mencionado, que descreve a passagem do controle exterior e interindividual para o controle intrapsíquico individual.

Concluiremos esta parte de nosso estudo com um esquema das explorações possíveis da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento mental na pesquisa e na prática pedagógicas. Do nosso ponto de vista, seguem-se os pontos essenciais do esquema:

1. Nenhuma teoria psicológica do desenvolvimento confere tanta importância à educação quanto a de Vygotsky. Para ele, a educação não tem nada de externo ao desenvolvimento: "A escola é o lugar mesmo da psicologia, porque é o lugar das aprendizagens e da gênese das funções psíquicas", escreveu acertadamente J.-P. Bronckart (ver Schneuwly; Bronckart, 1985). É por isso que esta teoria poderia ser eficientemente empregada para melhor compreender os fenômenos educativos – sobretudo seu papel no desenvolvimento –, para estimular pesquisas pedagógicas e para se tentar aplicações práticas.

2. Graças à teoria de Vygotsky, direta ou indiretamente, todo um conjunto de problemas novos relativos à pesquisa empírica e de importância capital para a educação foi introduzido na psicologia contemporânea.

Vygotsky_NM.pmd 26 21/10/2010, 09:55

As pesquisas sobre a sociabilidade precoce da criança (ver fontes já citadas), campo da pesquisa em pleno desenvolvimento, contribuíram para uma melhor compreensão da primeira infância. Sobre este ponto, aplicações práticas na educação de crianças já estão em andamento.

As relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo fazem parte de temas característicos de Vygotsky e estão em voga na psicologia contemporânea, na intersecção entre a psicologia social e a psicologia cognitiva, com aplicações práticas evidentes na educação (por exemplo: Perret-Clermont, 1979; Doise e Mugny, 1981; Cresas, 1987; Hinde, Perret-Clermont e Stevenson-Hinde, 1988; Rubcov, 1987; Wertsch, 1985a; Wertsch, 1985b).

As pesquisas atuais sobre a mediação semiótica, sobre o papel dos sistemas semióticos no desenvolvimento mental, sobre o desenvolvimento da linguagem são, evidentemente, extremamente influenciadas pelas ideias de Vygostsky (Ivic, 1978; Wertsch, 1983 etc.).

3. A teoria de Vygotsky é, histórica e cientificamente, a única fonte significativa de pesquisa sobre os processos metacognitivos na psicologia contemporânea. O papel desses processos na educação e no desenvolvimento é de uma importância que não se pode subestimar. A ausência de pesquisas teóricas e empíricas, que poderiam, não obstante, ser concebidas no quadro dessa teoria de forma muito produtiva, é a única razão que explica que ainda não se tenha levado em conta esses processos na educação. Entretanto, é certo que eles estão na ordem do dia tanto na psicologia, quanto na pedagogia.

4. Uma matriz de análise e uma gama de instrumentos de pesquisa e de diagnóstico podem ser facilmente desenvolvidas a partir das teses de Vygotsky sobre o "desenvolvimento artificial", isto é, sobre o desenvolvimento sociocultural das funções cognitivas. É suficiente, para começar, inventariar os auxiliares externos, os instrumentos e as "técnicas interiores" de que dispõem os indivíduos e os grupos sociais e culturais, para elaborar os parâmetros pelos quais os indivíduos e os grupos podem ser comparados

Vygotsky_NM.pmd 27 21/10/2010, 09:55

entre si. É claro que tais instrumentos, desenvolvidos em um quadro teórico dessa natureza, eliminarão os perigos das interpretações racistas e chauvinistas.

5. A partir dos dois modelos já mencionados neste artigo, toda uma gama de formas de aprendizagem foram conceitualizadas a partir das ideias de Vygotsky ou de ideias próximas às dele. Essas formas compreendem, entre outras, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem guiada, a aprendizagem fundada no conflito sociocognitivo, a construção de conhecimentos em comum, etc. (Doise e Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1979; Stambak *et al.*, 1983; Cresas, 1987; Brown e Palincsar, 1986; etc.).

6. O surgimento recente das mídias audiovisuais modernas e das tecnologias de informação, suas aplicações no ensino, seu papel, em curto e longo prazos na vida das crianças levantam problemas novos e sérios. Que instrumento será mais pertinente e mais útil para as pesquisas sobre o impacto desses novos instrumentos culturais para o ser humano do que uma teoria como a de Vygotsky, que coloca, precisamente, no centro de suas preocupações, o papel dos instrumentos da cultura no desenvolvimento psicológico, histórico e ontogenético? Esta teoria oferece um quadro conceitual ideal para essas pesquisas, mas falta ainda um trabalho árduo para ser completado para torná-la operacional na condução de pesquisas empíricas[6].

Se passarmos agora à crítica às ideias de Vygotsky, a primeira coisa que vem em mente é que, sob diversos aspectos, sua teoria permaneceu no estado de esboço, que ela nem foi suficientemente elaborada, nem desenvolvida para ser operacional. Muito frequentemente, em particular, suas teses teóricas não são ilustradas ou completadas por elaborações metodológicas apropriadas. Não se poderiam imputar essas lacunas a Vygotsky, e seus discípulos fre-

[6] Em uma tese defendida na Universidade de Belgrado, N Koraç (*As mídias visuais e o desenvolvimento cognitivo*) demonstrou empiricamente como as especificidades do meio em vídeo podem ser utilizadas para influenciar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Vygotsky_NM.pmd 28 21/10/2010, 09:55

quentemente se contentam em repetir suas teses, em vez de elaborá--las. Além disso, não é ele o culpado pelo fato de a psicologia contemporânea ter desperdiçado seus esforços e seus recursos no desenvolvimento de pesquisas inspiradas em paradigmas menos frutíferos que os dele.

Tem sido criticada, com certa frequência, a distinção feita por Vygotsky entre dois eixos do desenvolvimento mental (muito misturados em sua obra) – o desenvolvimento natural (espontâneo, biológico) e o desenvolvimento artificial (social, cultural). Concordamos com Liders[7] sobre a necessidade de se manter essa oposição, que é sempre cientificamente produtiva, em vez de afirmar, gratuitamente, que todo desenvolvimento do ser humano é cultural.

Pensamos que toda reflexão crítica sobre a teoria vygotskyana deve partir da ausência de crítica das instituições e dos "instrumentos" sociais e culturais. Fascinado pelas contribuições construtivas da sociedade e da cultura, Vygotsky não chegou a desenvolver uma análise crítica, no sentido moderno do termo, dessas instituições.

O fato é que as relações sociais, quando perturbadas (no grupo social, no contexto próximo, na família), podem ser a fonte de patogenias sérias, devidas, precisamente, à ação de mecanismos descobertos por Vygotsky. Do mesmo modo, os "instrumentos" culturais, sempre graças aos mecanismos de Vygotsky, não podem ser apenas agentes de formação mental; eles contribuem igualmente para o desenvolvimento geral, por exemplo, no caso da formação de espíritos fechados, dogmáticos, estéreis, exatamente porque os indivíduos tiveram interações com produtos da cultura que eram portadores de instrumentos e de mensagens dessa natureza.

A análise crítica das instituições e dos agentes socioculturais – incluindo uma crítica das instituições escolares – poderia contribuir

---

[7] Em um texto sob a forma de tese, Liders renovou, com vigor, a ideia fundamental de Vygotsky sobre os dois eixos do desenvolvimento (natural-artificial) em um volume em que recolheu os processos verbais de uma conferência consagrada a Vygotsky. Ver *Nauchnce Tvorchestvo Bygotskovo i sovremenaya psihologia* [A obra científica de Vygotsky e a psicologia contemporânea], Moscou.

Vygotsky_NM.pmd 29 21/10/2010, 09:55

para determinar as condições nas quais "os instrumentos" socioculturais se tornam fatores de formação do desenvolvimento.

Vygotsky atual*

Na primeira parte deste texto, analisamos as consequências da teoria do desenvolvimento de Vygotsky para a educação. No que se segue, passaremos brevemente em revista suas ideias mais explícitas sobre educação. Consideramos, porém, que a análise que acabamos de fazer é de importância capital na matéria.

Vygotsky foi, pessoalmente, muito engajado em atividades pedagógicas. Ele era educador e diz-se que ele era muito bem dotado para a profissão. Membro de diferentes órgãos dirigentes da educação nacional, ele foi levado a agir sobre problemas práticos com os quais se confrontava o sistema educacional soviético da época, incluído o da passagem do ensino "complexo" para o ensino por disciplinas escolares na escola primária. Ao longo de toda sua vida, ele se interessou pela educação de crianças deficientes.

Daremos, aqui, algumas indicações sobre os problemas pedagógicos que dizem respeito às relações entre desenvolvimento e aprendizagem, sobre o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" e sobre as especificidades da educação escolar formal.

O problema da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, para Vygotsky, era, em primeiro lugar, um problema teórico. Uma vez que, na sua teoria, a educação estava muito ligada ao desenvolvimento e que este ocorre no meio sociocultural real, suas análises recaem, diretamente, sobre a educação escolar.

Já vimos que um dos modelos de desenvolvimento (modelo II – "desenvolvimento artificial") torna-se possível justamente graças ao ensino escolar, com a aquisição dos sistemas de conceitos científicos como núcleo desse tipo de educação.

---

[8] No original, este tópico se chama: As ideias pedagógicas de Vygotsky. (N.do editor)

Vygotsky_NM.pmd 30 21/10/2010, 09:55

Assim, para Vygotsky, a educação não se resume à aquisição de um conjunto de informações; ela é uma das fontes de desenvolvimento e ela própria se define como o desenvolvimento artificial da criança. O papel essencial da educação é, pois, de assegurar seu desenvolvimento, proporcionando-lhe os instrumentos, as técnicas interiores, as operações intelectuais. Em várias oportunidades, Vygotsky fala da aprendizagem de diferentes tipos de atividades. Se, por exemplo, seu enfoque for aplicado na classificação usada na botânica, poder-se-ia dizer que, para ele, o essencial não é o conhecimento das categorias taxionômicas, mas o domínio do procedimento de classificação (definição e aplicação dos critérios de classificação, classificação dos casos limite ou ambíguos, produção de novos elementos de uma classe e, antes de tudo, aprendizagem da execução das operações lógicas que ligam as diferentes classes entre elas, etc.

Tudo isso significa que Vygotsky atribuía a maior importância aos conteúdos dos programas educacionais, destacando, sobretudo, os aspectos estruturais e instrumentais desses conteúdos, cujo significado evocamos o significado na análise das implicações da fórmula de McLuhan, "o meio é a mensagem". Nessa linha de pensamento, devemos afirmar que Vygotsky não foi muito longe no desenvolvimento dessas ideias interessantes. Nesse enfoque, pode-se considerar o próprio estabelecimento escolar como uma "mensagem", isto é, um fator fundamental de educação, pois essa instituição, mesmo que se faça abstração dos conteúdos que aí são ensinados, subtende uma certa estruturação do tempo, do espaço e repousa sobre um sistema de relações sociais (entre aluno e professor, entre os próprios alunos, entre a escola e o entorno, etc.). De fato, o impacto da escolarização é devido, em grande parte, a esses aspectos do "meio escolar".

Por outro lado, vimos que Vygotsky pouco desenvolveu sua crítica da educação escolar a não ser na linha de seu sistema de pensamento: a escola não ensina sempre sistemas de conhecimento, mas, frequentemente, sobrecarrega os alunos com fatos isolados e des-

Vygotsky_NM.pmd 31 21/10/2010, 09:55

providos de sentido; os conteúdos escolares nem comportam instrumentos nem técnicas intelectuais e, muitas vezes, não há, na escola, interações sociais capazes de construir saberes, etc. Enfim, Elkonin (Elkonin e Davidov, 1966) tem razão quando reclama que Vygotsky não deu a devida atenção aos métodos pedagógicos.

A noção vygotskyana de "zona de desenvolvimento proximal" tem, de início, uma marca teórica. Na concepção sociocultural de desenvolvimento, a criança não deveria ser considerada isolada de seu contexto sociocultural, em uma espécie de modelo Robinson-Crusoé-criança. Seus vínculos com os outros fazem parte de sua própria natureza. Desse modo, nem o desenvolvimento da criança, nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação podem ser analisados se seus vínculos sociais forem ignorados. A noção de zona de desenvolvimento proximal ilustra, precisamente, esta concepção. Esta zona é definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto. Por exemplo, duas crianças têm sucesso nos testes de uma escala psicométrica correspondente à idade de 8 anos; mas, com uma ajuda estandartizada, a primeira não alcança senão o nível de 9 anos, enquanto a segunda atinge o nível de 12; enquanto a zona proximal da primeira é de um ano a da outra é de quatro anos.

Nessa noção de zona proximal, a tese da criança como ser social gera um aporte metodológico de grande significado, uma vez que ele enfoca o desenvolvimento da criança no seu aspecto dinâmico e dialético. Aplicada à pedagogia, essa noção permite sair do eterno dilema da educação: é necessário esperar que a criança atinja um nível de desenvolvimento particular para começar a educação escolar, ou é necessário submetê-la a uma determinada educação para que ela atinja tal nível de desenvolvimento? Na linha das ideias dialéticas das relações entre processos de aprendizagem e de desenvolvimen-

Vygotsky_NM.pmd 32 21/10/2010, 09:55

to que analisamos, Vygotsky acrescenta que este último é mais produtivo se a criança é exposta a aprendizagens novas, justamente na zona de desenvolvimento proximal. Nessa zona, e em colaboração com o adulto, a criança poderá facilmente adquirir o que não seria capaz de fazer se fosse deixada a si mesma.

As modalidades de assistência adulta na zona proximal são múltiplas: demonstrações de métodos que devem ser imitados, exemplos dados à criança, questões que façam apelo à reflexão intelectual, controle de conhecimentos por parte do adulto, mas, também, e em primeiro lugar, colaboração nas atividades partilhadas como fator construtivo do desenvolvimento.

O valor heurístico dessa noção de zona de desenvolvimento proximal não foi totalmente explicitado. A natureza do conceito teórico de criança como ser social se traduz em termos operacionais. Ao contrário, sua aplicação exige muito mais audácia e, de fato, desenvolve-se, atualmente, um enfoque novo da construção teórica e de instrumentos de diagnóstico fundamentado nessa noção. Trata-se de estudar a dinâmica do processo de desenvolvimento (não mais fundamentado nos resultados já obtidos) e as capacidades das crianças (normais ou deficientes), a fim de se obter o máximo aproveitamento da colaboração e do ensino oferecidos.

A segunda pista que poderia ser seguida na aplicação dessa noção é a educação na família e na escola. Segundo as indicações empíricas disponíveis, muitos pais orientam espontaneamente suas intervenções pedagógicas precisamente para a zona proximal (Ignjatovic *et. al.*). Levando-se em consideração a tese de Vygotsky, que ele repetiu inúmeras vezes, de que a educação deve ser orientada mais para a zona proximal, na qual a criança faz experiências de seus encontros com a cultura, apoiada por um adulto – primeiramente, no papel de parceiro nas construções comuns, depois, como organizador da aprendizagem –, a educação escolar poderia ser considerada como um meio poderoso de reforço do de-

Vygotsky_NM.pmd 33 21/10/2010, 09:55

senvolvimento natural, ou como uma fonte relativamente independente. Entretanto, as referências à educação escolar que encontramos na obra de Vygotsky devem ser consideradas, não como descrições de realidades educacionais, mas como um projeto de renovação da educação. A teoria formulada por Vygotsky, há mais de meio século, tem tal potencial heurístico que ela pode ser, realmente, um instrumento da renovação da escola de hoje.

Vygotsky_NM.pmd 34 21/10/2010, 09:55

O problema e o método de investigação[8]

É bastante desafiador separar conceitos que se considera fundamentais em um autor da monta de Vygotsky, não só por ser Vygotsky, mas pelo fato de ter se tornado um fenômeno e objeto de pesquisa no campo da psicologia, da educação e da filosofia, hoje mundialmente reconhecido, por inúmeros pesquisadores nos diversos campos do conhecimento humano.

Iniciamos este trabalho na condição de garimpeiros imersos a uma mina repleta de preciosidades, que escolhem pela luminosidade que estas preciosidades lhes causam no primeiro olhar, muito embora saibam da grande dificuldade de se separar o bom do bom, o ótimo do ótimo.

1. Temos plena consciência da inevitável imperfeição do primeiro passo que tentamos dar com este trabalho dentro de uma nova corrente. Mas achamos que ele se justifica porque nos faz avançar no estudo do pensamento e da linguagem - se levarmos em conta o estado em que essa questão se encontrava na psicologia quando iniciamos o nosso trabalho - e revela que o tema pensamento e linguagem é questão fulcral de toda a psicologia do homem e leva diretamente o pesquisador a uma nova teoria psicológica da consciência. Aliás, abordamos essa questão em apenas

[8] Os trechos citados daqui até a próxima referência foram extraídos da obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2001).

Vygotsky_NM.pmd 35 21/10/2010, 09:55

algumas palavras conclusivas do nosso trabalho, suspendendo a pesquisa em pleno limiar (Vygotsky, p. 19).

1.1 O tema do pensamento e da linguagem situa-se entre aquelas questões de psicologia em que aparece em primeiro plano a relação entre as diversas funções psicológicas, entre as diferentes modalidades de atividade da consciência. O ponto central de todo esse problema é, evidentemente, a relação entre o pensamento e a palavra. Todas as outras questões conexas são como que secundárias e logicamente subordinadas a essa questão central e primeira, sem cuja solução não se podem sequer colocar corretamente as questões subsequentes e mais particulares. Entretanto, por mais estranho que pareça, a psicologia moderna não tomou conhecimento do problema das relações interfuncionais, razão pela qual ele é novo para ela. Tão antiga quanto a própria psicologia, a questão do pensamento e da linguagem foi menos trabalhada e continua mais obscura precisamente na relação entre o pensamento e a palavra. A análise atomística e funcional, que dominou na psicologia científica durante todo o último decênio, redundou no seguinte: funções psicológicas particulares foram objeto de análise isolada; o método de conhecimento psicológico foi elaborado e aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, a relação interfuncional e sua organização em uma estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo da atenção dos pesquisadores (p. 1).

1.2 Quem funde pensamento com linguagem fecha para si mesmo o caminho para abordar a relação entre eles e antecipa a impossibilidade de resolver a questão. Contorna a questão em vez de resolvê-la. À primeira vista, pode parecer que a teoria que mais se aproxima do campo oposto e desenvolve a ideia de que pensamento e linguagem são independentes entre si esteja em situação mais favorável no tocante às questões aqui debatidas. Quem considera linguagem uma expressão externa do pensamento, a sua veste, quem,

Vygotsky_NM.pmd 36 21/10/2010, 09:55

como os representantes da Escola de Würzburg, tenta libertar o pensamento de tudo o que ele tem de sensorial, inclusive da palavra, e conceber a relação entre pensamento e palavra. Essa solução, parte das mais diversas correntes psicológicas, sempre se vê impossibilitada não só de resolver, mas, até mesmo a levantar a questão, se não a contorna, acaba cortando o nó em vez de desatá-lo. Ao decompor o pensamento discursivo nos elementos que o constituem e que são heterogêneos – o pensamento e a palavra –, esses estudiosos, depois que estudam as propriedades puras do pensamento como tal, independentemente da linguagem, e a linguagem como tal, independentemente do pensamento, interpretam a relação entre eles como uma dependência mecânica puramente externa entre dois processos diferentes. Poderíamos mencionar como exemplo as tentativas de autores modernos, que procuram decompor o pensamento discursivo nos seus constituintes com a finalidade de estudar a relação e a interação entre esses dois processos (pp. 4-5).

1.3 Por isso, o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem, por sua natureza, e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado. Sendo assim, fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra. Nessa via é lícito esperar resposta direta à questão que nos interessa – a da relação entre pensamento e linguagem, porque essa relação mesma faz parte da unidade por nós escolhida, e quando estudamos a evolução, o funcionamento, a estrutura e o movimento dessa unidade, podemos aprender muito do que nos pode esclarecer a questão do pensamento e da linguagem, da natureza do pensamento verbalizado (p. 10).

Vygotsky_NM.pmd 37 21/10/2010, 09:55

1.4 Para concluir este primeiro capítulo, resta-nos apenas traçar, nas linhas mais breves, o programa da nossa pesquisa. Nosso trabalho é uma investigação psicológica de um problema sumamente complexo, que deveria ser constituído necessariamente de várias pesquisas particulares de natureza teórica e crítico-experimental. Tomamos como ponto de partida o estudo crítico da teoria do pensamento e da linguagem, que marca o apogeu do pensamento psicológico nessa questão e é, ao mesmo tempo, diametralmente oposto ao caminho que escolhemos para analisar teoricamente o assunto. Esse primeiro estudo deve nos levar à abordagem de todos os problemas concretos da moderna psicologia do pensamento e da linguagem e colocá-los no contexto do conhecimento psicológico vivo de nossos dias. Para a psicologia atual, estudar uma questão como pensamento e linguagem significa, ao mesmo tempo, desenvolver uma luta ideológica com as concepções teóricas opostas (p. 17).

A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget

1.5 Essa nova abordagem do pensamento infantil como problema qualitativo levou Piaget a uma atitude que se poderia chamar de oposta à tendência antes dominante: a um caracterização positiva do pensamento infantil. Enquanto a psicologia tradicional costumava caracterizar negativamente o pensamento infantil, enumerando as suas lacunas e deficiências, Piaget procurou revelar a originalidade qualitativa desse pensamento, mostrando o seu aspecto positivo. Antes, o interesse se concentrava *no que a criança não tem*, o que lhe falta em comparação com o adulto, e determinavam-se as peculiaridades do pensamento infantil pela incapacidade da criança para produzir pensamento abstrato, formar conceitos, estabelecer vínculos entre os juízos, tirar conclusões, etc., etc.

Nas novas investigações, colocou-se no centro da atenção *aquilo que a criança tem,* o que há no seu pensamento como peculiaridades e propriedades distintivas.

Vygotsky_NM.pmd 38 21/10/2010, 09:55

No fundo, o que Piaget fez de novo e grandioso é muito comum e simples, como, aliás, acontece com muitas coisas grandes, e pode ser caracterizado com o auxílio de uma tese antiga e banal, que o próprio Piaget cita no seu livro com palavras de Rousseau: a criança nada tem de pequeno adulto, e sua inteligência não é, de maneira nenhuma, a pequena inteligência do adulto. Por trás dessa verdade simples que, aplicada ao pensamento infantil, Piaget desvelou e fundamentou com fatos, esconde-se uma ideia essencialmente simples: a ideia do desenvolvimento. Essa ideia simples deita uma luz grandiosa sobre todas as inúmeras páginas que Piaget enriqueceu de conteúdo em suas pesquisas (p. 21).

1.6 Mas quem examina fatos o faz inevitavelmente à luz dessa ou daquela teoria. Os fatos estão inseparavelmente entrelaçados com a filosofia, sobretudo aqueles fatos do desenvolvimento do pensamento infantil que Piaget descobre, comunica e analisa. E quem quiser encontrar a chave desse rico acervo de fatos novos deve, antes de tudo, descobrir a *filosofia do fato*, da sua obtenção e assimilação, pois, sem isso, os fatos permanecerão mudos e mortos (p. 25).

1.7 A tese primeira e fundante que poderíamos apresentar como ideia diretora de toda a nossa crítica poderia ser formulada da seguinte maneira: achamos que é incorreta a própria colocação do problema das duas diferentes formas de pensamento na psicanálise e na teoria de Piaget. Não se pode contrapor a satisfação de uma necessidade à adaptação à realidade; não se pode perguntar: o que move o pensamento da criança - a aspiração de satisfazer as suas necessidades interiores ou de adaptar-se à realidade objetiva, uma vez que, do ponto de vista da teoria do desenvolvimento, o próprio conceito de necessidade, quando se revela o seu conteúdo, incorpora a concepção segundo a qual uma necessidade é satisfeita através de certa adaptação à realidade (p. 68).

1.8 As necessidades de alimentos, de calor, de movimento, formas básicas de adaptação, não são forças motrizes que deter-

Vygotsky_NM.pmd 39 21/10/2010, 09:55

minam todo o processo de adaptação à realidade. Daí carecer de qualquer sentido a contraposição de uma forma de pensamento, que cumpre funções de satisfação de necessidades interiores, a outra forma que cumpre funções de adaptação à realidade. A necessidade e a adaptação devem ser vistas necessariamente em sua unidade. É produto do desenvolvimento tardio a mesma separação da realidade que se observa no desenvolvimento do pensamento autístico, que procura na imaginação a satisfação de aspirações não concretizadas em vida. O pensamento autístico deve sua origem ao desenvolvimento do pensamento realista e ao seu efeito fundamental: o pensamento por conceitos. Mas Piaget toma de empréstimo a Freud não só a tese segundo a qual o princípio de prazer antecede o princípio de realidade, mas, também, toda a metafísica do princípio de prazer, que passa de momento auxiliar e biologicamente subordinado a princípio vital autônomo, a *primo movens, a motor* primeiro de todo o desenvolvimento psicológico (p. 69).

1.9 Piaget afirma que os objetos não elaboram a mente da criança. Mas nós observamos que, em situação real, onde a linguagem egocêntrica da criança está relacionada à sua atividade prática, onde está ligada ao pensamento da criança, os objetos efetivamente elaboram a mente infantil. Objetos significam realidade, mas não uma realidade que se reflete passivamente nas percepções da criança, que é captada por ela e de um ponto de vista abstrato, e, sim, uma realidade com a qual essa criança se depara no processo da sua prática.

Esse novo momento, esse problema da realidade e da prática e o seu papel no desenvolvimento do pensamento infantil mudam substancialmente, ao desenvolvermos a nossa análise e a crítica metodológica das linhas básicas da teoria piagetiana (p. 72).

1.10 Não se pode emitir com mais clareza a ideia de que a necessidade de pensamento lógico e o próprio conhecimento da verdade surgem da comunicação da consciência da criança com outras consciências. Como isto se aproxima, pela natureza filosó-

Vygotsky_NM.pmd 40 21/10/2010, 09:55

fica, das doutrinas sociológicas de Durkheim e outros sociólogos, que retiram da vida social do homem o espaço, o tempo e todo o conjunto da realidade objetiva! Como se aproxima da tese de Bogdánov, segundo a qual "a objetividade da série cívica é o alcance universal. A objetividade do corpo físico, com a qual nos deparamos na nossa experiência, acaba sendo estabelecida com base na mútua verificação e na concordância das enunciações de diferentes pessoas. Em linhas gerais, o mundo físico é uma experiência socialmente combinada, socialmente harmonizada e socialmente organizada". É difícil duvidar de que nesse ponto Piaget se aproxima de Mach, se lembramos a sua concepção de causalidade a que já nos referimos. Falando do desenvolvimento da causalidade na criança, Piaget estabelece o seguinte fato de suma importância: com base na lei da tomada de consciência, estabelecida por Claparède, ele mostra que a tomada de consciência vem depois de uma ação e surge quando a adaptação automática esbarra em dificuldades. Piaget supõe que, se nos perguntarmos como surge a noção de causa, os objetivos, etc., então (pp. 84-85).

1.11 Quando a adaptação é automática, instintiva, o espírito não toma consciência das categorias. A execução do ato automático não apresenta ao nosso espírito nenhum problema. Não havendo dificuldade, não há necessidade, logo, não há consciência (p. 85).

O desenvolvimento da linguagem na teoria de Stern

1.12 *A concepção puramente intelectualista da linguagem infantil e seu desenvolvimento* foi o que se manteve mais imutável, ganhou força, consolidou-se e desenvolveu-se no sistema de Stern. Fora desse ponto, em parte alguma se manifestaram com tamanha evidência as limitações, a contraditoriedade (*sic*) interna, a inconsistência científica e a essência idealista do personalismo filosófico e psicológico de Stern (p. 97).

1.13 Tudo o que sabemos sobre o perfil intelectual de uma criança entre 1 ano e meio e 2 anos tem pouquíssimo a ver com a

Vygotsky_NM.pmd 41 21/10/2010, 09:55

admissão de que nela se desenvolve uma operação intelectual sumamente complexa: a "consciência do significado da linguagem". Além do mais, muitas pesquisas e observações experimentais indicam diretamente que o domínio da relação entre signo e significado e o emprego funcional do signo surge na criança bem mais tarde e é absolutamente inacessível a uma criança da idade admitida por Stern. Como têm mostrado pesquisas experimentais sistemáticas, o desenvolvimento do emprego do signo e as transições para operações com signos (funções significativas) nunca são o simples resultado de um único descobrimento ou intervenção por parte da criança, nunca se realizam de um golpe, de uma vez; a criança não descobre o significado da linguagem de uma vez para toda a vida, como supõe Stern, quando tenta demonstrar que a criança descobre apenas uma vez e em uma classe de palavras a essência fundamental do símbolo (6, p. 194). Ao contrário, isto é um processo genético sumamente complexo, que tem a sua "história natural de signos", ou melhor, tem raízes naturais e formas transitórias em camadas mais primitivas do comportamento (por exemplo, o chamado significado ilusório dos objetos na brincadeira e, ainda antes, o gesto indicativo, etc.) e tem a sua "história cultural de signos" dotada de uma série de mudanças quantitativas, qualitativas e funcionais, de crescimento e metamorfoses, de dinâmica e leis[9] (pp. 100-101).

1.14 É perfeitamente possível que semelhante concepção, essencialmente metafísica e idealista ("monadologia") do indivíduo, não possa deixar de levar o autor à teoria *personalista* da linguagem.

As raízes genéticas do pensamento e da linguagem

1.15 O principal fato com que nos deparamos na análise genética do pensamento e da linguagem é o de que a relação entre esses

[9] Para maiores detalhes sobre essa questão e todo o subsequente, veja-se o capítulo "As raízes genéticas do pensamento e da linguagem".

Vygotsky_NM.pmd 42 21/10/2010, 09:55

processos não é uma grandeza constante, imutável, ao longo de todo o desenvolvimento, mas uma grandeza variável. A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Em outros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para, depois, tornar a bifurcar-se.

Isto é correto tanto em termos de filogênese quanto de ontogênese. Adiante tentaremos mostrar que, nos processos de desintegração, de involução e mudança patológica, a relação entre pensamento e linguagem não é constante para todos os casos de perturbação, de retardamento, de inversão no desenvolvimento, de mudança patológica do intelecto ou da linguagem, mas adquire sempre uma forma específica que caracteriza precisamente um dado tipo de processo patológico, para um dado quadro de perturbações e retardamentos (p. 111).

1.16 Contudo, na fonética dos chimpanzés, encontramos um número tão grande de elementos sonoros, semelhantes à fonética do homem, que se pode supor com segurança que a ausência de uma linguagem "semelhante à do homem" no chimpanzé não se deve a causas periféricas. Delacroix, que tem toda razão ao considerar correta a conclusão de Köhler sobre a linguagem do chimpanzé, afirma que os gestos e a mímica dos macacos não são periféricos por algumas causas: não revelam o menos vestígio de que eles expressem (ou melhor, signifiquem algo objetivamente, isto é, *que exerçam a função de signo*) (15m p. 77) (pp. 115-116).

1.17 O chimpanzé é um animal social no mais alto grau, e seu comportamento só pode ser efetivamente entendido quando ele se encontra na companhia de outros animais. Köhler descreveu formas extremamente diversificadas de "comunicação por linguagem"

Vygotsky_NM.pmd 43 21/10/2010, 09:55

entre os chimpanzés. Em primeiro lugar, devem ser colocados os movimentos emotivo-expressivos, muito nítidos e ricos entre os chimpanzés (a mímica e os gestos, as reações sonoras). Depois vêm os movimentos expressivos de emoções sociais (os gestos amistosos, etc.). Mas até "os seus gestos", diz Köhler, "assim como os sons expressivos, nunca designam nem descrevem nada objetivo" (p. 116).

1.18 É preciso dizer francamente que as experiências de Köhler (e menos ainda as de outros psicólogos, pesquisadores menos objetivos) não permitem dar a essa questão uma resposta minimamente definida. Suas experiências não levam a nenhuma definição nem respondem, sequer hipoteticamente, qual o mecanismo da reação intelectual. Entretanto, está fora de dúvida de que, independentemente de como se conceba a ação desse mecanismo e de onde esteja localizado o "intelecto" - nas próprias ações do chimpanzé ou no processo preparatório interno (processo cerebral psicofisiológico ou muscular-intervencional) - , a tese da determinabilidade atual e não da determinabilidade residual dessa reação continua em vigor, pois fora da situação atual visual o intelecto do chimpanzé não funciona. Neste momento só nos interessa essa questão (p. 125).

1.19 Quanto à linguagem característica do chimpanzé, gostaríamos de salientar três pontos.

Primeiro: a relação da produção de sons com gestos emocionais expressivos, ao tornar-se especialmente nítida nos momentos de forte excitação *afetiva* do chimpanzé, não constitui nenhuma peculiaridade específica dos antropoides; ao contrário, é antes um traço muito comum aos animais dotados de aparelho fonador. E essa mesma *forma* de reações vocais expressivas *serve indubitavelmente de base ao surgimento e desenvolvimento da fala humana.*

Segundo: os estados emocionais, sobretudo os afetivos, representam no chimpanzé uma esfera de comportamento rica em manifestações vocais, mas sumamente desfavorável ao funcionamento das reações intelectuais. Köhler menciona repetidamente

Vygotsky_NM.pmd 44 21/10/2010, 09:55

que, nos chimpanzés, as reações emocionais e, sobretudo, a reação afetiva destroem inteiramente a operação intelectual.

Terceiro: o aspecto emocional não esgota a função da linguagem no chimpanzé, e isto também não representa uma particularidade exclusiva da linguagem dos antropoides; também assemelha a sua linguagem à linguagem de muitas outras espécies animais, constituindo ainda uma raiz genética indubitável da função correspondente da fala humana. A linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas, também, um meio de contato psicológico com semelhantes[10]. Tanto nos chimpanzés de Yerkes e de Learned quanto nos macacos observados por Köhler, essa função da linguagem é óbvia. No entanto, essa função de ligação ou contato não mantém nenhuma relação com a reação intelectual, ou seja, com o pensamento do animal. Trata-se da mesma reação emocional, que constitui uma parte evidente e indiscutível de toda a síndrome emocional total, mas uma parte que tanto dos pontos de vista biológico quanto psicológico exerce uma função diferente daquelas exercidas pelas reações afetivas. O que essa reação menos lembra é a comunicação intencional e consciente de alguma coisa ou uma ação semelhante. Em essência, é uma reação instintiva, ou, em todo caso, algo extremamente semelhante (p. 127).

1.20 Achamos, e os capítulos anteriores o mostraram com suficiente clareza, que o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de *propriedades e leis específicas*, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialis-

[10] Hempelmann reconhece apenas a função experimental da linguagem dos animais, embora não negue que os sinais vocais de advertência etc., desempenham objetivamente a função de comunicar (F. Henpelmann, *Tierosycgikigue vin Standpunkte dês Biologen*, 1926, S. 530).

mo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Com isso, o próprio problema do pensamento e da linguagem ultrapassa os limites metodológicos das ciências naturais e se transforma em questão central da psicologia histórica do homem, ou seja, da psicologia social; ao mesmo tempo, modifica-se a própria abordagem metodológica do problema. Sem tocar na questão em toda a sua plenitude, achamos necessário analisar os seus *pontos fulcrais*, aqueles mais difíceis em termos metodológicos porém mais centrais e mais importantes para a análise do comportamento do homem baseada no materialismo dialético e histórico.

Um estudo especial deverá analisar essa *segunda questão* do pensamento e da linguagem, assim como outras questões que comentamos de passagem e são atinentes à análise funcional e estrutural desses processos (p. 150).

Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos

1.21 Uma das conclusões principais a que nos levam os estudos de Ach e Rimat é a rejeição de conceitos. Ach demonstrou que a existência de associações entre esses e aqueles símbolos verbais, esses e aqueles objetos, embora sólidas e numerosas, não é por si só suficiente para a formação de conceitos. Suas descobertas experimentais não confirmaram a velha concepção segundo a qual um conceito surge por via puramente associativa mediante o máximo fortalecimento de uns vínculos associativos correspondentes aos atributos comuns a um grupo de objetos e o enfraquecimento de outros vínculos correspondentes aos atributos que distinguem esses objetos (p. 156).

1.22 A principal deficiência da metodologia de Ach é o fato de que, por intermédio dela, não elucidamos o processo genético

Vygotsky_NM.pmd 46 21/10/2010, 09:55

de formação de conceito, mas apenas constatamos a existência ou inexistência desse processo. A própria organização da experiência pressupõe que os meios pelos quais se forma o conceito, ou seja, as palavras experimentais que desempenham o papel de signos, são dados desde o início, são uma grandeza constante que não se modifica durante toda a experiência e, além do mais, o modo de sua aplicação está antecipadamente previsto nas instruções. As palavras não exercem desde o início o papel de signos, em princípio em nada diferem de outra série de símbolos que atuam na experiência, dos objetos aos quais estão relacionadas. No intuito crítico e polêmico de demonstrar que apenas uma relação associativa entre palavras e objetos é insuficiente para que surja o significado, que o significado da palavra ou o conceito não são equivalentes a uma relação associativa entre o complexo sonoro e a série de objetos, Ach mantém inteiramente a forma tradicional de todo o processo de formação de conceitos, subordinado a um esquema que pode ser expresso pelas palavras: de baixo para cima, de alguns objetos concretos para poucos conceitos que os abrangem (p. 162).

1.23 Estudos superaram definitivamente a concepção mecanicista da formação de conceitos, ainda assim não revelaram a efetiva natureza genética, funcional e estrutural desse processo e se perderam na explicação puramente teleológica das funções superiores; tal explicação se restringe a afirmar que o objetivo cria, por si mesmo, com o auxílio das tendências determinantes, uma atividade correspondente voltada para um fim, e que em si mesmo o problema já contém a sua solução (p.163).

1.24 O processo de formação de conceitos é irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essa funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra

Vygotsky_NM.pmd 47 21/10/2010, 09:55

como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (p. 169).

1.25 A própria linguagem não se funde em vínculos puramente associativos, mas requer uma relação essencialmente nova, efetivamente característica dos processos intelectuais superiores entre o signo e o conjunto da estrutura intelectual. Até onde se pode supor com base no estudo da psicologia do homem primitivo e do seu pensamento, a filogênese do intelecto, ao menos em sua parte histórica, não revela aquela via de evolução que Thorndike admitia existir entre as formas inferiores e as formas superiores, passando pelo aumento quantitativo das associações. Depois dos célebres estudos de Köhler, Yerkes e outros, não há porque esperar que a evolução biológica do intelecto confirme a identidade entre pensamento e associação (p. 174).

1.26 A linguagem dos adultos também está cheia de resíduos do pensamento por complexos. Na nossa linguagem, o melhor exemplo que permite revelar a lei básica de construção desse ou daquele complexo de pensamentos é o nome de família. Qualquer nome de família, digamos "Petrov", classifica os indivíduos de uma forma que se assemelha em muito àquela dos complexos infantis. Nesse estágio de seu desenvolvimento, a criança pensa, por assim dizer, em termos de nomes de famílias; o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos se agruparem em "famílias" interligadas.

Poderíamos expressar essa mesma ideia de outra maneira, dizendo que os significados das palavras nesse estágio de desenvolvimento podem ser melhor definidos como nomes de família unificados em complexos ou grupos de objetos.

O mais importante para construir um complexo é o fato de ele ter em sua base não um vínculo abstrato e lógico mas um vínculo

Vygotsky_NM.pmd 48 21/10/2010, 09:55

concreto e fatual entre elementos particulares que integram a sua composição. Assim, nunca podemos saber se determinada pessoa pertence à família Petrov e pode ser assim chamada se, para tanto nos baseamos apenas na sua relação lógica com outros portadores do mesmo nome de família. Essa questão se resolve com base na pertinência fatual ou na semelhança fatual entre as pessoas.

O complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata. Por isso ele representa, antes de mais nada, uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. Daí decorrem todas as demais peculiaridades desse modo de pensamento. A mais importante é a seguinte: uma vez que esse complexo não está no plano do pensamento lógico-abstrato mas no concreto-fatual, ele não se distingue pela unidade daqueles vínculos que lhe servem de base e são estabelecidos com a sua ajuda (p. 180).

1.27 De modo diferente, cada elemento do complexo pode estar vinculado ao todo, expresso no complexo, a elementos particulares integrantes da sua composição, às relações mais diversas. No conceito, esses vínculos são basicamente uma relação do geral com o particular e do particular com o particular através do geral. No complexo, esses vínculos podem ser tão diversificados quanto o contato diversamente fatual e a semelhança fatual dos mais diversos objetos, que estão em relação lógica e concreta entre si.

Em nossa investigação, observamos cinco fases básicas de sistema complexo, que fundamentam as generalizações que aí surgem no pensamento da criança (p. 181).

1.28 Para as crianças, nessa fase, as palavras deixam de ser denominações de objetos isolados, de nomes próprios. Tornam-se nomes de família. Chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a esse ou àquele complexo ao qual está vinculado. Para ela, nomear o objeto nessa fase significa chamá-lo pelo nome de família (p. 182).

1.29 Se analisarmos atentamente essa última fase no desenvolvimento do pensamento por complexos, veremos que estamos diante de uma combinação complexa de uma série de objetos fenotipicamente idênticos ao conceito, mas que não são conceito, de maneira nenhuma, pela natureza genética, pelas condições de surgimento e desenvolvimento e pelos vínculos dinâmico-causais que lhe servem de base. Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo. Por isso o denominamos *pseudoconceito*.

Em situação experimental, a criança produz um pseudoconceito cada vez que se vê às voltas com uma amostra de objetos que poderiam ter sido agrupados com base em um conceito abstrato. Consequentemente, essa generalização poderia surgir na base de um conceito, mas, na criança, ela realmente surge com base no pensamento por complexos.

Só o resultado final permite perceber que a generalização por complexos coincide com a generalização construída com base no conceito. Por exemplo, a criança escolhe para uma determinada amostra – um triângulo amarelo – todos os triângulos existentes no material experimental. Esse grupo poderia surgir com base no pensamento abstrato. Essa generalização poderia basear-se no conceito ou na ideia do triângulo. A análise experimental mostra, porém, que a criança combinou os objetos com base nos seus vínculos diretos fatuais e concretos, em uma associação simples.

Ela construiu apenas um complexo limitado de associações; chegou ao mesmo resultado, mas por caminhos inteiramente diversos.

Esse tipo de complexo, essa forma de pensamento concreto tem importância predominante sobre o pensamento real da criança, quer em termos funcionais, quer em termos genéticos. Por isso devemos examinar mais detidamente esse momento crucial no desenvolvimento de conceitos da criança, essa passagem que separa o pensamento por complexos do pensamento por conceitos e,

Vygotsky_NM.pmd 50 21/10/2010, 09:55

ao mesmo tempo, relaciona esses dois estágios genéticos da formação dos conceitos (pp. 190-191).

1.30 Encontrar o limite que separa o pseudoconceito do verdadeiro conceito é sumamente difícil, quase inacessível à análise fenotípica puramente formal. A julgar pela aparência, o pseudoconceito tem tanta semelhança com o verdadeiro conceito quanto a baleia com um peixe. Mas se recorrermos à "origem das espécies" das formas intelectuais e animais, o pseudoconceito deve ser tão indiscutivelmente relacionado ao pensamento por complexos quanto a baleia aos mamíferos (p. 195).

1.31 Essa natureza serve como elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Combina esses dois grandes estágios no desenvolvimento do pensamento infantil, revela aos nossos olhos o processo de formação dos conceitos infantis. Em função da contradição nela contida, sendo ela um complexo, já contém em si o embrião de um futuro conceito que dela medra. A comunicação verbal com os adultos se torna um poderoso móvel, um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, cria-se uma original situação genética que representa antes uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los. O conceito "em si" e "para os outros" se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito "para si". O conceito "em si" e "para os outros", já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra.

Assim, o pseudoconceito, considerado como fase específica no desenvolvimento do pensamento infantil por complexos, con-

Vygotsky_NM.pmd 51 21/10/2010, 09:55

clui todo o segundo estágio e inaugura o terceiro estágio no desenvolvimento do pensamento infantil, servindo como elo entre eles. É uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança (pp. 198-199).

1.32 A conclusão básica do nosso estudo do desenvolvimento dos conceitos no segundo estágio pode ser formulada da seguinte maneira: a criança se encontra no estágio do pensamento por complexos, concebe com o significado da palavra aqueles objetos graças aos quais se torna possível a compreensão entre ela e o adulto, mas concebe a mesma coisa de modo diferente, por outro meio e com o auxílio de outras operações intelectuais.

Se essa tese é efetivamente correta, pode ser funcionalmente verificada. Isto significa que, se consideramos em ação os conceitos dos adultos e os complexos das crianças, o traço diferencial da sua natureza psicológica deve manifestar-se com toda evidência. Se o complexo infantil difere do conceito, a atividade do pensamento por complexos deve transcorrer de modo diferente da atividade do pensamento por conceitos. Posteriormente, queremos cotejar brevemente os resultados da nossa análise com os dados estabelecidos pela psicologia a respeito das peculiaridades do pensamento infantil e do desenvolvimento do pensamento primitivo em geral e, assim, levar à verificação funcional e ao teste da prática as peculiaridades do pensamento por complexos que descobrimos.

A primeira manifestação da história do desenvolvimento do pensamento infantil, que neste caso nos chama a atenção, é a transmissão do significado das primeiras palavras infantis por via puramente associativa. Se examinarmos quais os grupos de objetos e como a criança os combina ao transmitir os significados das suas primeiras palavras, descobriremos um exemplo misto daquilo que, em nossos experimentos, chamamos de complexo associativo e imagem sincrética (pp. 202-203).

Vygotsky_NM.pmd 52 21/10/2010, 09:55

1.33 Assim, uma criança pode dizer *antes* tanto para antes como para depois, ou *amanhã* para amanhã e ontem. Temos aqui uma analogia perfeita com algumas línguas antigas – o hebraico, o chinês, o latim –, em que uma palavra também indica, às vezes, o seu oposto. Os romanos, por exemplo, tinham uma só palavra para alto e profundo. Essa união de significados opostos em uma mesma palavra só é possível como decorrência do pensamento por complexos, em que cada objeto concreto, ao integrar o complexo, não se funde com outros elementos desse complexo, mas conserva toda a sua autonomia concreta (p. 205).

1.34 A história da evolução da nossa fala mostra que o mecanismo de pensamento por complexos, com todas as suas peculiaridades próprias, é o fundamento da evolução da nossa linguagem. A primeira coisa que ficamos sabendo através da linguística moderna é que, segundo expressão de Peterson, devemos distinguir o significado da palavra, ou expressão, do seu referente material, ou seja, daqueles objetos que essa palavra ou expressão sugerem.

Pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diversos e um só referente. Ao dizer "o vencedor de Jena" ou "o derrotado de Waterloo", estamos nos referindo à mesma pessoa e, no entanto, o significado das duas expressões é diferente. Existem palavras como, por exemplo, nomes próprios, cuja função é nomear o referente. Assim, a linguística moderna distingue significado e referencialidade material da palavra.

Aplicando isto ao pensamento infantil por complexos, podemos dizer que as palavras da criança coincidem com as palavras do adulto em sua referencialidade concreta, ou seja, referem-se aos mesmos objetos, a um mesmo círculo de fenômenos. Entretanto, não coincidem em seu significado.

Essa coincidência na referencialidade material e a discordância do significado da palavra, que nós descobrimos como peculiaridade fundamental do pensamento infantil por complexos, é mais

Vygotsky_NM.pmd 53 21/10/2010, 09:55

uma vez não exceção mas regra na evolução da linguagem. Quando, anteriormente, resumimos o resultado principal das nossas investigações, afirmamos que a criança concebe como significado da palavra o mesmo que o concebe o adulto, ou seja, concebe aqueles referentes graças aos quais a comunicação se torna possível, mas concebe o próprio conteúdo de modo bem diferente e por intermédio de operações intelectuais bem diferentes.

Essa mesma fórmula pode ser aplicada integralmente à história da evolução e da psicologia da linguagem. Aqui encontramos a cada passo a confirmação e prova atual que nos convence de que essa tese está correta. Para que coincidam em sua referência material, é necessário que essas palavras sugiram o mesmo referente. Mas elas podem indicar de modos diversos o mesmo referente (pp. 210 - 211).

1.35 Na fala das crianças surdas-mudas essa circunstância deixa de valer, porque essas crianças não têm comunicação falada com os adultos e, entregues a si mesmas, formam livremente os complexos que são representados por uma mesma palavra. Graças a isto, as peculiaridades do pensamento por complexos manifestam-se em primeiro plano na linguagem delas com uma nitidez particular.

Na linguagem dos surdos-mudos, baseada em sinais, o ato de tocar um dente pode ter três significados diferentes: "branco", "pedra" e "dente". Todos os três pertencem a um complexo cuja elucidação mais pormenorizada requer um gesto adicional de apontar ou imitar, para se indicar a que objeto se faz referência em cada caso. As duas funções de uma palavra são, por assim dizer, fisicamente separadas. Um surdo-mudo toca um gesto de arremesso, indica a que objeto está se referindo nesse caso.

No pensamento do adulto também observamos, a cada passo, um fenômeno sumamente importante: embora o pensamento do adulto tenha acesso à formação de conceitos e opere com eles, ainda assim nem de longe esse pensamento é inteiramente preenchido por tais operações (pp. 216-217).

Vygotsky_NM.pmd 54 21/10/2010, 09:55

1.36 É verdade que no pensamento por complexos o papel da palavra já se manifesta nitidamente. Esse pensamento, na forma como o descrevemos, é inconcebível sem uma palavra que desempenhe a função de nome de família e unifique grupos cognatos segundo a impressão obtida a partir dos objetos. Neste sentido, ao contrário de alguns autores, diferenciamos o pensamento por complexos – enquanto um estágio determinado no desenvolvimento do pensamento verbal – do pensamento concreto e não verbalizado, que caracteriza as noções dos animais e que alguns autores, como Werner, também denominam pensamento por complexos em função da sua tendência peculiar para fundir impressões particulares.

Nesse sentido, aqueles autores tendem a equiparar os processos de condensação e deslocamento, na forma como estes se manifestam nos nossos sonhos, e a equiparar também o pensamento por complexos ao pensamento dos povos primitivos[11], que é uma das formas superiores de pensamento verbal e produto de uma longa evolução histórica do intelecto humano, bem como um antecedente inevitável do pensamento por conceitos. Algumas autoridades, como Volkelt, vão ainda mais longe e tendem a identificar o pensamento por complexos emocionalmente semelhante das aranhas ao pensamento verbal primitivo da criança.

Achamos que entre essas duas modalidades de pensamento existe uma diferença de princípio, que separa o produto da evolução biológica, a forma natural de pensamento da forma historicamente surgida de intelecto humano. Entretanto, reconhecer que a palavra desempenha papel decisivo no pensamento por complexos não nos leva, de maneira nenhuma, a identificar esse papel da palavra no pensamento por complexos e no pensamento por conceitos.

[11] "Essa modalidade primitiva de pensamento", diz Krestschmer, "é designada tal qual o pensamento por complexos... uma vez que os complexos de imagens que se transformam uns nos outros e integram coesos os conglomerados ainda ocupam aqui o lugar de conceitos acentuadamente delimitados e abstratos (33, p. 83). Todos os autores são concordes ao verem nesse tipo de pensamento um estágio figurado prévio no processo de formação dos conceitos."

Vygotsky_NM.pmd 55 21/10/2010, 09:55

Para nós, ao contrário, a própria diferença entre o complexo e o conceito reside, antes de tudo, em que uma generalização é o resultado de um emprego funcional da palavra, enquanto outra surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa dessa mesma palavra. A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de deferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito (pp. 226-227).

1.37 A conclusão mais importante de toda a nossa investigação é a tese basilar que estabelece: só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto.

Em nosso estudo experimental dos processos intelectuais do adolescente, observamos que, com o avanço da adolescência, as formas primitivas de pensamento - sincréticas e por complexos – vão sendo gradualmente relegadas a segundo plano, o emprego dos conceitos potenciais vai sendo cada vez mais raro e se torna cada vez mais frequente o uso dos verdadeiros conceitos, que no início apareciam esporadicamente.

Contudo, não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído. O quadro do desenvolvimento se mostra bem mais complexo. Diversas formas genéticas coexistem como coexistem na crosta terrestre os mais diversos extratos de diferentes eras geológicas. Essa situação é antes uma regra que uma exceção no desenvolvimento de todo o comportamento. Sabe-se que o comportamento do homem não está sempre no mesmo plano superior de sua evolução. As formas mais recentes na história humana convivem no comportamento humano lado a lado com as formas mais antigas e, como mostrou muito bem P. Blonski, uma

Vygotsky_NM.pmd 56 21/10/2010, 09:55

mudança de diferentes formas de comportamento em espaço de vinte e quatro horas repete no fundo a multimilenar história do desenvolvimento do comportamento.

O mesmo se justifica em relação ao desenvolvimento do pensamento infantil. Aqui, mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento – os conceitos –, a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas. Mas os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana, frequentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos e, mesmo tendo todos os atributos de conceitos do ponto de vista da lógica formal, ainda assim não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos.

Assim, a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos. Esse caráter transitório do pensamento do adolescente torna-se sobretudo nítido quando não tomamos o seu conceito em forma acabada, mas em ação, e o fazemos passar por um teste funcional, uma vez que essas formações revelam a sua verdadeira natureza psicológica na ação, no processo de aplicação. Ao mesmo tempo, quando estudamos o conceito em ação descobrimos uma lei psicológica de suma importância, que dá fundamento à nova forma de pensamento e lança luz sobre o caráter do conjunto da atividade intelectual do adolescente e sobre o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo desse adolescente.

Vygotsky_NM.pmd 57 21/10/2010, 09:55

A primeira coisa que merece ser ressaltada neste campo é a profunda discrepância que, no experimento, se manifesta entre a formação do conceito e a sua definição verbal. Essa discrepância se mantém em vigor não só no pensamento do adolescente, mas, também, do adulto, mesmo em um pensamento às vezes sumamente evoluído. A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo. A análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos (p. 229).

1.38 No processo das nossas experiências, tivemos várias oportunidades de observar como a função primária da palavra, que poderíamos denominar *função indicativa*, uma vez que a palavra indica determinado atributo, é uma função geneticamente mais precoce que a função significativa, que substitui uma série de impressões concretas e as significa. Uma vez que, nas condições do nosso experimento, o significado de uma palavra inicialmente sem sentido foi relacionado a uma situação concreta, podemos observar como surge pela primeira vez o significado de uma palavra, quando este significado é patente. Podemos estudar na forma viva essa referência da palavra a determinados atributos, observando como o percebido, ao destacar-se e sintetizar-se, torna-se sentido, significado da palavra, conceito, depois como esses conceitos se ampliam e se transferem pra outras situações concretas e como posteriormente são assimilados.

A formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito. Desse modo, os dados da nossa análise experimental mostram que a questão da dupla raiz da formação dos conceitos não foi corretamente levantada por Bühler.

Vygotsky_NM.pmd 58 21/10/2010, 09:55

Em realidade, os conceitos têm dois cursos básicos por onde transcorre o seu desenvolvimento.

Procuramos mostrar como a função de combinar e formar um complexo de vários objetos particulares do nome de família, por intermédio de objetos comuns a todo um grupo, ao desenvolver-se, constitui a forma basilar do pensamento infantil por complexos e como, paralelamente, conceitos potenciais que se baseiam na discriminação de alguns atributos comuns formam o segundo curso no desenvolvimento dos conceitos (p. 237).

1.39 De fato, se o conceito surge do juízo, isto é, de um ato de pensamento, cabe perguntar o que distingue o conceito dos produtos do pensamento concreto ou prático-eficaz. Mais uma vez a palavra central para a formação dos conceitos é omitida por Bühler na análise dos fatores que participam da formação do conceito, e não se compreende de que modo dois processos tão diferentes como o juízo e a complexificação das noções levam à formação de conceitos.

Dessas premissas falsas Bühler tira inevitavelmente uma conclusão igualmente falsa, segundo a qual uma criança de 3 anos pensa por conceitos e no pensamento de um adolescente não há nenhum avanço essencial no desenvolvimento dos conceitos em comparação com uma criança de 3 anos.

Enganado pelas aparências, esse pesquisador não leva em conta a profunda diferença entre os vínculos dinâmico-causais e as relações que estão por trás dessa aparente semelhança externa entre dois tipos de pensamento inteiramente diversos em termos genéticos, funcionais e estruturais.

Os nossos experimentos nos levam a uma conclusão essencialmente distinta. Mostram como das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceito surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra (pp. 238-239).

Vygotsky_NM.pmd 59 21/10/2010, 09:55

Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância

1.40 O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si, quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. Por outro lado, o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza. É igualmente grande a importância teórica dessa questão, uma vez que o desenvolvimento dos conceitos científicos – autênticos, indiscutíveis, verdadeiros – não pode deixar de revelar no processo investigatório as leis mais profundas e essenciais de qualquer processo de formação de conceitos em geral. Neste sentido, surpreende que um problema que contém a chave de toda a história do desenvolvimento mental da criança e parecia ser o ponto de partida para o estudo do pensamento infantil quase não tenha sido estudado até hoje, de sorte que a presente investigação experimental, que citamos reiteradamente neste capítulo e tem nestas primeiras páginas a sua introdução, é praticamente a primeira experiência de estudo sistemático da questão (p. 241).

1.41 Segundo dados da nossa pesquisa, a fraqueza dos conceitos espontâneos se manifesta na incapacidade para a abstração, para uma operação arbitrária com esses conceitos, ao passo que a sua aplicação incorreta ganha validade. A debilidade do conceito científico é o seu verbalismo, que se manifesta como o principal perigo no caminho do desenvolvimento desses conceitos, na insuficiente saturação de concretude; seu ponto forte é a habilidade de usar arbitrariamente a "disposição para agir". O quadro muda na turma IV, onde o verbalismo é substituído pela concretização, o que se manifesta, também, no desenvolvimento dos conceitos espontâneos, igualando as curvas do seu desenvolvimento (35) (p. 245).

1.42 Tolstoi sabe que, além da via escolástica, existem milhares de outras vias para ensinar novos conceitos à criança. Ele só rejeita uma: a do desenrolamento grosseiro imediato e mecânico do novo

Vygotsky_NM.pmd 60 21/10/2010, 09:55

conceito pelas pétalas. Isto é verdadeiro. É indiscutível. Isto é confirmado por toda a experiência da teoria e da prática. Mas Tolstoi dá importância exagerada à espontaneidade, ao acaso, ao trabalho de um conceito e de uma sensibilidade vagos, ao aspecto interior da formação dos conceitos, fechado em si mesmo, superestima demais a possibilidade de influência direta sobre esse processo e distancia exageradamente aprendizagem e desenvolvimento. Neste caso, não nos interessa este aspecto equivocado do pensamento de Tolstoi e o seu desmascaramento, mas um verdadeiro embrião da sua tese que se resume no seguinte: é impossível desenrolar um novo conceito pelas pétalas, o que é análogo à impossibilidade de ensinar a criança a andar segundo as leis do equilíbrio. O que nos interessa é a ideia que nos parece absolutamente verdadeira: o caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como ele conclusivo. Em essência, procuramos exprimir anteriormente a mesma ideia quando dissemos que, no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina mas está apenas começando.

Quanto ao primeiro aspecto, esta pesquisa, que teve por objetivo verificar na prática do estudo experimental a probalidade e a fecundidade da hipótese de trabalho desenvolvida neste artigo, mostra não só as milhares de outras vias de que fala Tolstoi; mostra, ainda, que o ensino consciente de novos conceitos e formas da palavra ao aluno não só é possível como pode ser fonte de um desenvolvimento superior dos conceitos propriamente ditos e já constituídos na criança, que é possível o trabalho direto com o

Vygotsky_NM.pmd 61 21/10/2010, 09:55

conceito do processo de ensino escolar. Mas, como mostra a pesquisa, este trabalho não é o fim, mas o início do desenvolvimento do conceito científico, e não só não exclui os processos propriamente ditos de desenvolvimento como lhes dá uma nova orientação e coloca os processos da aprendizagem e desenvolvimento em novas reações maximamente favoráveis do ponto de vista dos objetivos finais da escola (pp. 249-251).

1.43 Ao mesmo tempo, Piaget comete erros que depreciam a parte correta do seu raciocínio. Estamos interessados principalmente em três momentos equivocados, inter-relacionados no pensamento do estudioso suíço. Primeiro: paralelamente ao reconhecimento da possibilidade de estudo independente dos conceitos infantis não espontâneos, paralelamente à afirmação de que esses conhecimentos têm profundas raízes no pensamento infantil, ainda assim Piaget tende a uma afirmação oposta, segundo a qual só os conceitos espontâneos da criança e as suas representações espontâneas podem servir como fonte de conhecimento imediato da originalidade qualitativa do pensamento infantil. Os conceitos não espontâneos da criança, que se formaram sob a influência dos adultos que a rodeiam, refletem não tanto as peculiaridades do pensamento infantil quanto o grau e o caráter de assimilação das ideias dos adultos. Aqui Piaget entra em contradição com sua própria ideia correta de que a criança, ao assimilar um conceito, re-elabora-o, e nesse processo de re-elaboração imprime nos conceitos as peculiaridades específicas do seu próprio pensamento. Entretanto, ele tende a vincular essa tese apenas aos conceitos espontâneos, negando-se a reconhecer que ela pode ser aplicada também aos conceitos não espontâneos. Nessa conclusão absolutamente infundada reside o primeiro momento equivocado da teoria de Piaget.

Segundo: o segundo equívoco da teoria decorre diretamente do primeiro; uma vez reconhecido que os conceitos não espontâneos da criança não refletem as peculiaridades do pensamento in-

Vygotsky_NM.pmd 62 21/10/2010, 09:55

fantil como tal, que essas peculiaridades se encontram apenas nos conceitos espontâneos, somos forçados a reconhecer (como o faz Piaget) que entre os conceitos espontâneos e os não espontâneos existe um limite intransponível, sólido e estabelecido de uma vez por todas, que exclui qualquer possibilidade de influência mútua de um grupo sobre o outro. Piaget apenas delimita os conceitos espontâneos e os não espontâneos, sem perceber o que os une em um sistema único de conceitos que se forma no curso do desenvolvimento intelectual da criança. Ele vê apenas ruptura, mas não vínculo. Por isso concebe o desenvolvimento dos conceitos como mecanicamente constituído de dois processos particulares sem nada em comum entre si, e que transcorre como que por dois canais absolutamente isolados e divididos.

Terceiro: esses dois erros enredam inevitavelmente a teoria em uma contradição interior que leva a este terceiro erro. Por um lado, Piaget reconhece que os conceitos não espontâneos da criança não refletem as peculiaridades do pensamento infantil, que esse privilégio pertence exclusivamente aos conceitos espontâneos; neste caso, ele tem de reconhecer que o conhecimento dessas peculiaridades do pensamento infantil praticamente não tem nenhuma importância, uma vez que os conceitos não espontâneos são adquiridos fora de qualquer dependência de tais peculiaridades. Por outro lado, uma das teses básicas de sua teoria é o reconhecimento de que a essência do desenvolvimento intelectual da criança está na socialização progressiva do pensamento infantil. Uma das modalidades básicas e mais concentradas do processo de formação de conceitos não espontâneos é a aprendizagem escolar, logo, o processo de socialização do pensamento mais importante para o desenvolvimento da criança, na forma em que se manifesta na aprendizagem, acaba como que desvinculado do próprio processo interior de desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o conhecimento do processo de desenvolvimento interior do pensamento

infantil carece de qualquer significado para explicar a sua socialização no curso da aprendizagem; por outro, a socialização do pensamento da criança, que ocupa o primeiro plano no processo de aprendizagem, de modo algum está vinculada ao desenvolvimento interior das noções e dos conceitos infantis (pp. 254-256).

1.44 A segunda tese equivocada de Piaget poderíamos contrapor a seguinte hipótese mais uma vez de sentido oposto: no processo de investigação, os conceitos científicos da criança, como o seu tipo mais puro de conceitos não espontâneos, revelam não só traços opostos àqueles que conhecemos da investigação dos conceitos espontâneos, mas, também, traços afins a eles. O limite que separa ambos os conceitos se mostra sumamente fluido, e no curso real do desenvolvimento pode passar infinitas vezes para ambos os lados. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado – assim devemos desenvolver as nossas hipóteses –, o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de uma interação constante, que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos cientí-

Vygotsky_NM.pmd 64 21/10/2010, 09:55

ficos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos. Lançamos essa hipótese com base no seguinte: independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem. O estudo experimental, se tornarmos a antecipar os seus resultados, confirma plenamente também essa hipótese (pp. 260-261).

1.45 Se é verdade que o pensamento da criança é ainda mais original do que sua linguagem (e essa tese de Piaget nos parece indiscutível), então devemos admitir necessariamente que as formas mais elevadas de pensamento, inerentes à formação dos conceitos científicos, devem distinguir-se por uma originalidade ainda maior em comparação com aquelas formas de pensamento que participam da organização dos conceitos espontâneos, e que tudo o que Piaget disse a respeito dessas últimas também deve ser aplicável aos conceitos científicos. É difícil admitir a ideia de que a criança assimilou mas não re-elaborou a seu modo os conceitos científicos, que estes lhe chegaram imediatamente aos lábios da forma mais tranquila. Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento tanto os conceitos científicos quanto os espontâneos. A questão é apenas uma: os momentos iniciais em ambos os casos distinguem-se da maneira mais substancial. Para elucidar esse último pensamento, achamos de extrema utilidade citar uma analogia que, como mostrarão o posterior de-

Vygotsky_NM.pmd 65 21/10/2010, 09:55

senvolvimento da nossa hipótese e o curso da pesquisa, é algo mais que simples diferença entre conceitos científicos e espontâneos por sua própria natureza psicológica (p. 265).

1.46 Para estudar as complexas relações entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e dos espontâneos, é necessário ter consciência da própria amplitude com que pretendemos desenvolver a nossa comparação. Cabe-nos elucidar o que caracteriza os conceitos espontâneos da criança na idade escolar.

Piaget demonstrou que o mais peculiar dos conceitos e do pensamento em geral nessa idade é a incapacidade da criança para conscientizar as relações que, não obstante, ela é capaz de utilizar de modo espontâneo, automático e plenamente correto quando isto não lhe exige uma tomada de consciência especial. O que impede qualquer tomada de consciência do próprio pensamento é o egocentrismo infantil. Seu reflexo do desenvolvimento dos conceitos infantis pode ser visto a partir de um simples exemplo de Piaget, que perguntou a crianças entre 7 e 8 anos o que significa a palavra "porque" na seguinte frase: "Não vou amanhã à escola porque estou doente."A maioria das crianças respondeu: "Isto significa que ele está doente". Outras responderam: "Isto significa que ele não irá à escola". Para ser mais breve, essas crianças não têm nenhuma consciência da definição da palavra "porque", embora consigam operar espontaneamente com ela.

Essa incapacidade para tomar consciência do próprio pensamento e a incapacidade dele decorrente de a criança tomar consciência do estabelecimento de vínculos lógicos duram até os 11 anos, isto é, até o término da primeira idade escolar. Acriança descobre sua incapacidade para a lógica das relações e a substitui pela lógica egocêntrica. As raízes dessa lógica e as causas da dificuldade residem no egocentrismo do pensamento da criança até os 7 ou 8 anos e na inconsciência gerada por esse egocentrismo. Entre 7-8 e 11-12 anos essas dificuldades se transferem para o

Vygotsky_NM.pmd 66 21/10/2010, 09:55

plano verbal, e então se refletem na lógica infantil as causas que atuaram até esse estágio.

Em termos funcionais, essa falta de consciência do próprio pensamento se manifesta em um fato fundamental, que caracteriza a lógica do pensamento infantil: a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento infantil: a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea, mas arbitrária e intencional. Limitemo-nos mais uma vez a uma só ilustração para elucidar outro aspecto do mesmo fenômeno da não consciência do pensamento. Perguntaram a algumas crianças como se devia completar a frase "Esse homem caiu da bicicleta porque..." Crianças de idade inferior aos 7 anos ainda não conseguem resolver essa frase. Nessa idade, as crianças frequentemente completam essa frase da seguinte maneira: "Ele caiu da sua bicicleta porque caiu e porque ficou muito machucado"; ou: "O homem caiu da bicicleta porque estava doente, e por isso foi recolhido na rua". Vemos que crianças dessa idade não têm capacidade para um estabelecimento intencional e arbitrário do vínculo causal, ao passo que, na linguagem espontânea e arbitrária, usam o "porque" de modo plenamente correto, consciente e proposital, de sorte que ela não é capaz de tomar consciência de que a frase citada acima significa a causa da falta à escola e não a falta ou a doença tomadas em separado, embora a criança evidentemente compreenda o que significa essa frase. A criança compreende as causas e as relações mais simples, porém, não tem consciência dessa compreensão. Espontaneamente, ela usa de maneira correta a conjunção "porque" mas não consegue aplicá-la de modo intencional e arbitrário. Desse modo, por via puramente empírica, estabelece-se a dependência interna ou o vínculo entre

Vygotsky_NM.pmd 67 21/10/2010, 09:55

esses dois fenômenos do pensamento infantil, a não consciência de tal vínculo e a não arbitrariedade, a compreensão inconsciente e a aplicação espontânea.

Por outro lado, ambas essas peculiaridades estão da forma mais íntima ligadas ao egocentrismo do pensamento infantil e, por outro, levam a toda uma série de peculiaridades da lógica infantil, que se manifestam na incapacidade da criança para a lógica das relações. Na idade escolar, até o seu término, dura o domínio de ambos os fenômenos, e o desenvolvimento, que consiste na socialização do pensamento, redunda em um desaparecimento gradual e lento desses fenômenos, na libertação do pensamento infantil das vias do egocentrismo.

Como isso acontece? De que modo a criança chega com lentidão e dificuldade a tomar consciência e a dominar o próprio pensamento? Para explicar isto, Piaget cita duas leis psicológicas que propriamente não lhe pertencem mas nas quais ele baseia toda a sua teoria. A primeira é a lei da tomada de consciência, formulada por Claparède. Usando experiências bastante interessantes, Claparède mostrou que a tomada de consciência da semelhança aparece na criança bem depois da tomada de consciência da diferença.

De fato, a criança simplesmente se comporta de mesma forma em relação a objetos que podem ser semelhantes entre si se ela não sente necessidade de tomar consciência dessa unidade do seu comportamento. Por assim dizer, ela atua por semelhança antes de refletir sobre ela. Ao contrário, a diferença nos objetos cria a inabilidade para adaptar-se. Que acarreta a tomada de consciência. Daí Claparède tirou a lei que chamou de *lei de tomada de consciência*, que estabelece: quanto mais usamos alguma relação tanto menos temos consciência dela. Ou em outros termos: tomamos consciência apenas na medida da nossa incapacidade de adaptação. Quanto mais usamos automaticamente alguma relação, tanto mais difícil é tomar consciência dela (pp. 272-275).

Vygotsky_NM.pmd 68 21/10/2010, 09:55

1.47 Nos experimentos de Piaget, uma criança diz que uma bola se dissolveu na água porque era pequena e, em outro, que ela se dissolveu porque era grande. Se esclarecermos o que acontece no nosso pensamento quando percebemos uma nítida contradição entre os juízos gerais, compreenderemos o que está faltando ao pensamento infantil para captar a contradição. Como mostra a nossa investigação, a contradição é percebida quando ambos os conceitos, a respeito dos quais foi emitido o juízo contraditório, passam a integrar a estrutura de um conceito único e superior situado acima deles. É quando percebemos que emitimos sobre a mesma coisa dois juízos opostos. Mas, ainda por força do atraso no desenvolvimento das relações de generalidade, a criança ainda não tem a possibilidade de combinar ambos os conceitos na estrutura única do conceito superior, razão pela qual ela emite, do ponto de vista do próprio juízo, dois juízos que se excluem mutuamente e não referem uma mesma coisa, mas duas coisas únicas. Na lógica do seu pensamento, só são possíveis entre os conceitos aquelas relações que sejam possíveis entre os próprios objetos. Os juízos da criança são de natureza puramente empírica e constatatória (*sic*). A lógica da percepção geralmente desconhece a contradição. Do ponto de vista dessa lógica, a criança emite dois juízos igualmente corretos, que são contraditórios do ponto de vista do adulto; mas, do ponto de vista da criança essa contradição existe para a lógica dos pensamentos mas não para a lógica da percepção. Para confirmar que o seu enunciado é absolutamente correto, a criança poderia basear-se na evidência e na irrefutabilidade dos fatos. Nas nossas experiências, as crianças que tentamos colocar diante dessa contradição respondiam frequentemente: "Eu mesmo vi". Ela realmente viu que uma bola pequena se dissolveu uma vez e uma grande se dissolveu outra. No essencial, o pensamento contido no juízo dessa criança significa apenas o seguinte: eu vi a bola pequena se dissolver; eu vi a bola grande se dissolver; o seu "porque", que aparece em resposta à pergunta do

Vygotsky_NM.pmd 69 21/10/2010, 09:55

experimentador, não significa essencialmente o estabelecimento de uma dependência causal incompreensível para a criança, mas pertence à classe daqueles "porquês" inconscientes e imprestáveis ao emprego arbitrário que encontramos na solução do teste de conclusão de frases interrompidas.

De igual maneira, a justaposição deve surgir inevitavelmente onde existe o movimento do pensamento entre os conceitos superiores, pela medida de generalidade, e os inferiores. Os esquemas sincréticos são também expressões típicas do domínio dos vínculos empíricos e da lógica da percepção no pensamento da criança. Por isso a criança confunde o vínculo entre as suas impressões com o vínculo entre os objetos (pp. 381-382).

1.48 Na mesma investigação, nós mesmos percebemos três falhas essenciais que, infelizmente, não conseguimos superar em nossa primeira experiência, desenvolvida sob nova orientação. Primeira: os conceitos das ciências sociais da criança foram tomados no aspecto mais genérico que específico. Eles nos serviram mais como um protótipo de qualquer conceito científico em sentido geral que como um tipo determinado e original de modalidade específica de conceitos científicos. Isto se deveu ao fato de que, inicialmente, no novo campo foi necessário delimitar os conceitos científicos e os espontâneos, revelar o que é inerente aos conceitos científicos e os espontâneos, revelar o que é inerente aos conceitos sociais enquanto caso particular de conceitos científicos. Já as diferenças existentes dentro de determinadas modalidades de conceitos científicos (aritméticos, conceitos das ciências naturais, das ciências sociais) não podiam tornar-se objeto de investigação antes que fosse traçada uma linha demarcatória separando os conceitos científicos dos espontâneos. Essa é a lógica da investigação científica: primeiro se descobrem os traços genéricos e demasiado amplos para um determinado círculo de fenômenos, depois descobrem-se as diferenças específicas dentro de cada círculo.

Vygotsky_NM.pmd 70 21/10/2010, 09:55

Deve-se a essa circunstância o fato de que o círculo de conceitos, introduzidos na investigação, não representa nenhum sistema de conceitos radicais básicos, constituintes da lógica do próprio objeto; é mais provável que esse círculo tenha sido constituído de uma série de conceitos particulares e diretamente desvinculados entre si, que foram selecionados empiricamente com base no material programático. Isso também explica o fato de que a investigação produz bem mais em termos de leis gerais do desenvolvimento dos conceitos científicos, em comparação com os espontâneos, que as leis específicas dos conceitos das ciências sociais enquanto tais: explica, ainda, que os conceitos das ciências sociais foram objeto de comparação com os conceitos espontâneos retirados de outros campos e não do mesmo campo da vida social.

Segunda falha que achamos evidente e está no trabalho é, mais uma vez, a seguinte: estudo demasiado genérico, sumário, não diferenciado e indivisível da estrutura dos conceitos, das relações de generalidade inerentes a essa estrutura, e das funções que são determinadas por essa estrutura e essas relações de generalidade. Como, em decorrência da primeira falha do trabalho, a ligação interna entre os conceitos das ciências sociais – essa questão sumamente importante do sistema de conceitos em desenvolvimento – continuou sem a devida elucidação, de igual maneira a segunda falha impediu fatalmente que se elaborasse a contento a questão do sistema de conceitos, das relações de generalidade, central para toda a idade escolar e a única capaz de lançar uma ponte entre o estudo dos conceitos experimentais e sua estrutura e o estudo dos conceitos reais com sua unidade da estrutura e das funções de generalização, da operação de pensamento. Essa simplificação inevitável nos primeiros momentos, que nós cometemos na própria colocação da investigação experimental e foi ditada pela necessidade de colocar o problema de forma mais restrita, provocou, por sua vez, e em outras condições, uma simplificação inadmis-

Vygotsky_NM.pmd 71 21/10/2010, 09:55

sível da análise daquelas operações intelectuais que nós introduzimos no experimento. Por exemplo, nas tarefas que realizamos, não dividimos as diferentes modalidades de dependências de causa e efeito – os "porquês" empíricos, psicológicos e lógicos, como o fez Piaget –, que neste caso ficam em uma posição de superioridade colossal – e isto, por si mesmo, levou à obnubilação das fronteiras etárias dentro da idade escolar sumariamente tomada. Mas tínhamos de perder conscientemente em sutileza e decomposição da análise psicológica para termos alguma chance de ganhar com precisão e definição da resposta à questão central: a do caráter original do desenvolvimento dos conceitos científicos.

A terceira e última falha desse trabalho é, a nosso ver, a falta de um minucioso estudo experimental das duas questões já referidas e colocadas de passagem perante a investigação: a natureza dos conceitos espontâneos e a estrutura do desenvolvimento psicológico na idade escolar. A pesquisa não resolveu por via experimental nem colocou como tarefa a ser resolvida no experimento o problema da relação entre a estrutura do pensamento infantil, conforme descrita por Piaget, e os traços essenciais que caracterizam a própria natureza dos conceitos espontâneos, por um lado, e a questão do desenvolvimento da tomada de consciência e da arbitrariedade a partir do sistema emergente, questão central de todo o desenvolvimento intelectual do escolar. Isto se deveu ao seguinte fato: para que passassem por um mínimo de elaboração especial. Mas isto impediria inevitavelmente que a crítica às teses básica de Piaget, desenvolvida no presente trabalho, fosse suficientemente respaldada pela lógica do experimento e, por isto, tivesse a devida contundência.

Abordamos tão minuciosamente as falhas evidentes deste trabalho porque elas nos permitem traçar todas as perspectivas básicas que se abrem após a última página da nossa investigação; permitem, ainda, estabelecer a única relação correta com esse trabalho como o primeiro passo sumamente modesto em um campo da

Vygotsky_NM.pmd 72 21/10/2010, 09:55

psicologia do pensamento infantil, que é infinitamente fecundo em termos teóricos e práticos.

Resta-nos apenas dizer que, durante todo o processo de pesquisa, a nossa hipótese de trabalho e a investigação experimental se constituíram de modo diferente ao que aparece aqui. No curso vivo do trabalho investigatório, a questão nunca se representa como em sua forma literária acabada. A construção da hipótese de trabalho não antecedeu a investigação experimental e esta não pôde apoiar-se desde o início em uma hipótese definitivamente pronta. Segundo expressão de Kurt Lewin, a hipótese e o experimento são dois polos de uma totalidade dinâmica que se formaram, se desenvolveram e cresceram juntos, fecundando-se mutuamente e um fazendo o outro avançar.

Para nós, a prova mais importante da verossimilhança e da fecundidade da nossa hipótese de trabalho são os resultados não só combinados, mas totalmente únicos a que nos levaram a investigação experimental e a hipótese teórica que se constroem em conjunto. Elas mostraram o que é o ponto central, o eixo básico e a ideia condutora de todo o nosso trabalho: no momento da assimilação da nova palavra, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não só não se conclui como está apenas começando. Quando está começando a ser apreendida, a nova palavra não está no fim mas no início do seu desenvolvimento. Nesse período ela é sempre uma palavra imatura. O gradual desenvolvimento interno do seu significado redunda também no amadurecimento da própria palavra. Aqui, como em toda parte, o desenvolvimento do aspecto semântico é o processo básico e decisivo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. Como diz Tolstoi, a palavra quase sempre está pronta quando o conceito está pronto; isto quando se costumava supor que o conceito estivesse sempre pronto quando a palavra estava pronta (pp. 390-394).

Vygotsky_NM.pmd 73 21/10/2010, 09:55

1.49 Começamos o nosso estudo pela tentativa de elucidar a relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios mais primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Descobrimos que o início do desenvolvimento do pensamento e da palavra, período pré-histórico na existência do pensamento e da linguagem, não revela nenhuma relação e dependência definidas entre as raízes genética do pensamento e da palavra. Desse modo, verifica-se que essas relações, incógnitas para nós, não são uma grandeza primordial e dada antecipadamente, premissa, fundamento ou ponto de partida de todo um ulterior desenvolvimento, mas surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem (p. 395).

1.50 Por último, desse mesmo ponto de vista, no funcionamento do pensamento discursivo de um homem maduro não podemos descobrir nada senão um movimento linear contínuo, que transcorre em uma superfície por vias associativas entre a palavra e o seu significado e entre o significado e a palavra. A compreensão da linguagem consiste em uma cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras. A expressão do pensamento na palavra é um movimento inverso, pelas mesmas vias associativas, dos objetos representados no pensamento às designações verbais desses mesmos objetos. A associação sempre assegura esse vínculo bilateral entre duas representações: uma vez o casaco pode lembrar o homem que o usa, outra vez a aparência do homem pode fazer lembrar o seu casaco. Na interpretação da linguagem e na expressão do pensamento na palavra não há, consequentemente, nada de novo e nada de específico em comparação a qualquer ato de memorização e vinculação associativa (p. 401).

1.51 A completa eliminação das discrepâncias a favor da expressão geral indiscutivelmente correta só se atinge além da língua

Vygotsky_NM.pmd 74 21/10/2010, 09:55

e de suas habilidades na matemática. Descartes parece ter sido o primeiro a ver na matemática um pensamento derivado da linguagem mas que a supera. Pode-se dizer apenas uma coisa: a nossa costumeira linguagem coloquial, em razão das suas próprias vacilações e discrepâncias de natureza gramatical e psicológica, vive em uma situação de equilíbrio móvel entre os ideais da harmonia matemática e fantástica e um movimento contínuo que chamamos de evolução (pp. 415-416).

1.52 A linguagem interior é uma linguagem muda, silenciosa. Esse é o seu principal traço distintivo. Mas é precisamente no sentido do aumento gradual desse traço distintivo que se dá a evolução da linguagem egocêntrica. Sua vocalização declina até chegar a zero, ela se torna uma linguagem muda. Mas assim deve ser necessariamente se a concebemos como etapas geneticamente precoces no desenvolvimento da linguagem interior. O tato de que esse traço se desenvolve gradualmente, de que a linguagem egocêntrica se isola antes em termos funcionais e estruturais que em termos de vocalização, sugere apenas o que tomamos por base da nossa hipótese sobre o desenvolvimento da linguagem interior, isto é, sugere que a linguagem interior se desenvolve através do enfraquecimento externo de seu aspecto sonoro, passando da fala para o sussurro e do sussurro para a linguagem surda e, através do isolamento funcional e estrutural, da linguagem externa para a linguagem egocêntrica e da egocêntrica para a interior (pp. 435).

1.53 O estudo da natureza psicológica da linguagem interior, com a aplicação do método que tentamos fundamentar experimentalmente, nos convenceu de que a linguagem interior não deve ser vista como fala menos som, mas como uma função discursiva absolutamente específica e original por sua estrutura e seu funcionamento, que, em razão de ser organizada em um plano inteiramente diverso do plano da linguagem exterior, mantém com esta uma indissolúvel unidade dinâmica de transições de um plano a

Vygotsky_NM.pmd 75 21/10/2010, 09:55

outro. A peculiaridade primeira e fundamental da linguagem interior é a sua sintaxe absolutamente específica. Ao estudarmos a sintaxe da linguagem interior na linguagem egocêntrica da criança, notamos uma peculiaridade essencial que revela uma indiscutível tendência dinâmica para o crescimento na medida em que se desenvolve a linguagem egocêntrica. Essa peculiaridade é a aparente fragmentação e o abreviamento da linguagem interior em comparação com a exterior (p. 445).

1.54 É possível, como diz Dostoievski, exprimir todos os pensamentos, sensações e até reflexões profundas com uma palavra. Isto é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida. Na conversa, ouvida por Dostoievski, esse contexto consiste uma vez na negação mais desdenhosa, outra vez na dúvida, uma terceira na indignação, etc. Pelo visto, só então o conteúdo interno do discurso pode ser transmitido na entonação, o discurso pode revelar a mais acentuada tendência para a abreviação, e toda uma conversa pode desenvolver-se por meio de uma única palavra (p. 455).

1.55 Para concluir a nossa investigação, não podemos deixar de dizer algumas palavras sobre as perspectivas que se abrem além do seu limiar. Nossa investigação nos leva inteiramente ao limiar de outro problema mais vasto, mais profundo, mas grandioso que o problema do pensamento – a questão da consciência. Tivemos sempre em vista o aspecto da palavra que, como a outra face da lua, continuou ignorada pela Terra e pela psicologia experimental. Procuramos estudar a relação da palavra com o objeto, com a realidade. Fizemos empenho de estudar experimentalmente a transição dialética da sensação para o pensamento e mostrar que, neste, a realidade está refletida de modo diferente do que o que o está na sensação, que o traço distintivo fundamental da palavra é o reflexo generalizado da realidade. Com isto, abordamos um as-

Vygotsky_NM.pmd 76 21/10/2010, 09:55

pecto na natureza da palavra, cujo significado ultrapassa os limites do pensamento como tal e em toda a sua plenitude só pode ser estudado em composição com uma questão mais genérica: a da palavra e da consciência. Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso, o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Se "a linguagem é tão antiga quanto a consciência", se "a linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, consequentemente, para mim", se a "maldição da matéria, a maldição das camadas móveis do espírito paira sobre a consciência pura", então é evidente que não é um simples pensamento mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. Pesquisas eficazes mostram, a cada passo, que a palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas. Na consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (pp. 485-486).

1.56 À luz das conclusões genéticas, nossa investigação mostra que, no essencial, a evolução que culmina no desenvolvimento dos conceitos se constitui em três estágios básicos, e cada um destes se divide em várias fases.

O primeiro estágio de formação do conceito, que se manifesta com mais frequência no comportamento da criança de tenra idade,

Vygotsky_NM.pmd 77 21/10/2010, 09:55

é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos vários no momento em que essa criança se vê diante de um problema que nós, adultos, resolvemos com a inserção de um novo conceito. Esse amontoado de objetos a ser discriminado pela criança, a ser unificado sem fundamento interno suficiente, sem semelhança interna suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança mas internamente dispersos.

Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista. Na formação dessa imagem cabe o papel decisivo ao sincretismo da percepção ou da ação infantil, razão por que essa imagem é sumamente instável.

Como se sabe, na percepção, no pensamento e na ação a criança revela essa tendência a associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os em uma imagem que não pode ser desmembrada; Claparède chamou essa tendência de *sincretismo da percepção infantil*, Blonski de *nexo desconexo do pensamento infantil.* Em outra passagem, nós descrevemos esse fenômeno como uma tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos. Evidentemente, essa superprodução de nexos subjetivos tem enorme importância como fator de sucessivo desenvolvimento do pensamento infantil, uma vez que é o fundamento para o futuro processo de seleção de nexos que correspondem à realidade e são verificados pela prática. O significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse estágio de desenvolvi-

Vygotsky_NM.pmd 78 21/10/2010, 09:55

mento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto.

Através de palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança. Por isso, em alguma parte, os significados das palavras infantis podem – em muitos casos, especialmente quando se referem a objetos concretos da realidade que rodeia a criança – coincidir com o significado das mesmas palavras estabelecidos na linguagem dos adultos.

Assim, a criança se encontra frequentemente no significado das suas palavras com os adultos, ou melhor, o significado da mesma palavra na criança e no adulto frequentemente se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e criança se entendam. Entretanto, são bem diferentes os caminhos que levam ao cruzamento do pensamento do adulto e da criança, e mesmo onde o significado da palavra infantil coincide parcialmente com o significado da palavra adulta isto decorre psicologicamente de operações bem diversas e originais, é produto da mistura sincrética de imagens que está por trás da palavra da criança.

Por sua vez, esse estágio se divide em três fases, que tivemos oportunidade de observar em todos os detalhes no processo de formação dos conceitos da criança.

A primeira fase de formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos correspondente ao significado da palavra, coincide perfeitamente com o período de provas e erros no pensamento infantil. A criança escolhe os novos objetos ao acaso, por intermédio de algumas provas que se substituem mutuamente quando se verifica que estão erradas.

Vygotsky_NM.pmd 79 21/10/2010, 09:55

Na segunda fase, a disposição espacial das figuras nas condições artificiais da nossa experiência, ou melhor, as leis puramente sincréticas da percepção do campo visual e a organização da percepção da criança mais uma vez desempenham um papel decisivo. A imagem sincrética ou amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata. Para essa fase continua sendo essencial que a criança não se oriente pelos vínculos objetivos que ela descobre nos objetos, mas pelos vínculos subjetivos que a própria percepção lhe sugere. Os objetos se aproximam em uma série e são revestidos de um significado comum, não por força dos seus próprios traços destacados pela criança mas da semelhança que entre eles se estabelece nas impressões da criança.

A fase terceira e superior de todo esse processo, que marca a sua conclusão e a passagem para o segundo estágio na formação dos conceitos, é a fase em que a imagem sincrética , equivalente ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança.

Desse modo, cada um dos elementos particulares da nova série sincrética ou amontoado é o representante de algum grupo de objetos anteriormente unificado na percepção da criança, mas todos esses elementos juntos não guardam nenhuma relação interna entre si e representam o mesmo nexo desconexo do amontoado que os equivalentes dos conceitos nas duas fases antecedentes.

Toda a diferença, toda a complexidade consiste apenas em que os vínculos que a criança põe na base do significado da palavra nova são o resultado não de uma percepção única, mas de uma espécie de elaboração biestadial dos vínculos sincréticos: primeiro, formamse os grupos sincréticos, de onde representantes particulares se sepa-

Vygotsky_NM.pmd 80 21/10/2010, 09:55

ram para tornar a reunificar-se sincreticamente. Agora, por trás da palavra infantil já não se esconde o plano, mas a perspectiva, a dupla série de vínculos, a dupla estruturação dos grupos, mas essa dupla série e essa dupla estrutura ainda não se sobrepõem à formação da pluralidade desordenada ou amontoado.

Ao chegar a essa terceira fase, a criança conclui todo o primeiro estágio no desenvolvimento dos seus conceitos, despede-se do amontoado como de uma forma básica do significado das palavras, e projeta-se ao segundo estágio que denominamos convencionalmente de estágio de formação de complexos.

O segundo grande estágio no desenvolvimento dos conceitos abrange uma grande variedade – em termos funcionais, estruturais e genéticos – do mesmo modo de pensamento. Este, como todos os demais, conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança.

Mas o modo de unificação dos diferentes objetos concretos em grupos comuns, o caráter dos vínculos aí estabelecidos, a estrutura das unidades que surge à base desse pensamento e é caracterizada pela relação de cada objeto particular integrante do grupo com todo o grupo, em suma, pelo tipo e modo de atividade, tudo isso difere profundamente do pensamento por conceitos, os quais se desenvolvem apenas na época da maturação sexual.

Não poderíamos melhor designar a originalidade desse modo de pensamento a não ser denominando-o *pensamento por complexos*.

Isto significa que as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos.

Vygotsky_NM.pmd 81 21/10/2010, 09:55

Se o primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento se caracteriza pela construção de imagens sincréticas, que na criança são equivalentes dos nossos conceitos, o segundo estágio se caracteriza pela construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional. Trata-se de um novo passo a caminho do domínio do conceito, de um novo estágio no desenvolvimento do pensamento da criança, que suplanta o estágio anterior e é um progresso indiscutível e muito significativo na vida da criança. Essa passagem para o tipo superior de pensamento consiste em que, em vez do "nexo desconexo" que serve de base à imagem sincrética, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los já segundo as leis dos vínculos objetivos que ele descobre em tais objetos.

Quando a criança passa a essa variedade de pensamento já superou até certo ponto o seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos – um passo decisivo para se afastar do sincretismo – e caminha em direção à conquista do pensamento objetivo. O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo. Estamos diante de dois novos traços essenciais, que o colocam bem acima do estágio anterior mas, ao mesmo tempo, essa coerência e essa objetividade ainda não são aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge.

A diferença desse segundo estágio no desenvolvimento dos conceitos em relação ao terceiro e último, que conclui toda a ontogênese dos conceitos, consiste em que os complexos aí formados são construídos segundo leis do pensamento inteiramente diversas das leis do conceito. Nestas, como já foi dito, estão refletidos os vínculos objetivos, mas refletidos por outro modo, diferente daquele que ocorre nos conceitos (pp. 174 -179).

1.57 A segunda fase do desenvolvimento do pensamento por complexo consiste em combinar objetos e impressões concretas das

Vygotsky_NM.pmd 82 21/10/2010, 09:55

coisas em grupos especiais que, estruturalmente, lembram o que costumamos chamar de coleções. Aqui os diferentes objetos concretos se combinam com base em uma complementação mútua, segundo algum traço e forma, um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam. São precisamente a heterogeneidade da composição e a intercomplementaridade no estilo de uma coleção que caracterizam essa fase no desenvolvimento do pensamento.

Na nossa experiência a criança apanha algumas figuras que diferem da amostra pela cor, forma, tamanho ou outro indício qualquer. Entretanto, não as apanha de forma caótica nem ao acaso, mas pelo indício de que são diferentes e complementares ao indício existente na amostra que ela toma por base da combinação. Daí resulta uma reunião de objetos diferentes pela cor ou pela forma, representando uma coleção das formas básicas e das cores básicas encontradas no material do experimento.

A diferença essencial entre essa forma de pensamento por complexos e o complexo associativo consiste em não se incluírem na coleção exemplares repetidos dos objetos que possuem o mesmo indício. Entre os vários grupos de objetos reúnem-se como que os exemplares únicos para representarem todo o grupo. Em vez de associação por semelhança temos, antes, uma associação por contraste. É verdade que essa forma de pensamento frequentemente se funde com a forma associativa acima descrita. Neste caso, obtém-se uma coleção constituída com base nos traços diversos. Nesse processo de coleção, a criança não mantém coerentemente o princípio que tomara por base da formação do complexo, mas unifica, por via associativa, os diferentes traços e faz de todos eles a base da coleção.

Essa fase longa e persistente do desenvolvimento do pensamento infantil tem suas raízes muito profundas na experiência prática e direta da criança, e nesse pensamento a criança sempre opera com coleções de objetos que se completam mutuamente, isto é, opera com um conjunto. A entrada de objetos particulares na co-

Vygotsky_NM.pmd 83 21/10/2010, 09:55

leção, a combinação de objetos que se intercomplementam – importante em termos práticos, e integral e indivisível no sentido funcional – é a forma mais frequente de generalização de impressões concretas que a experiência direta ensina à criança. Um copo, um prato e uma colher; um conjunto para almoço formado por um garfo, uma colher, uma faca e um prato; a roupa que a criança usa. Tudo isso constitui modelos de complexos-coleções naturais que a criança encontra no seu dia a dia.

Daí ser perfeitamente natural e compreensível que em seu pensamento verbal a criança construa esses complexos-coleções, combinando os objetos em grupos concretos segundo o traço de complementação funcional. Adiante veremos que também no pensamento do adulto, sobretudo nos doentes mentais, esses tipos de formações por complexos, baseados na modalidade de coleção, desempenham um papel de suma importância. É muito frequente encontrarmos no discurso concreto do adulto o seguinte exemplo: quando ele fala de louça ou vestiário, não tem em vista tanto o respectivo conceito abstrato quanto as respectivas combinações de objetos concretos que formam a coleção.

Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com seus objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. Poderíamos afirmar que o complexo-coleção é uma generalização dos objetos com base na sua co-participação em uma operação prática indivisa, com base na sua cooperação funcional.

Entretanto, neste momento, essas três diferentes formas de pensamento não nos interessam em si mesmas mas apenas como diferentes vias genéticas que conduzem a um único ponto: à formação de conceito.

Vygotsky_NM.pmd 84 21/10/2010, 09:55

Seguindo a lógica da análise experimental, após essa segunda fase no desenvolvimento do pensamento infantil por complexos, devemos colocar o complexo em cadeia, que também é uma fase inevitável no processo de ascensão da criança no sentido do domínio dos conceitos.

O complexo em cadeia se constrói segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia. Em condições experimentais, esse tipo de complexo costuma estar representado da seguinte maneira: a criança escolhe para uma determinada amostra um ou vários objetos associados em algum sentido; depois continua a reunir os objetos concretos em um complexo único, já orientada por algum traço secundário do objeto anteriormente escolhido, traço esse que está totalmente fora da amostra.

Por exemplo, se a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança pode escolher algumas figuras triangulares até que sua atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de acrescentar ao conjunto; passa, então, a selecionar figuras azuis, por exemplo, semicirculares, circulares, etc. Mais uma vez isto vem a ser suficiente para que ela examine o novo traço e passe a escolher os objetos já pelo traço da forma angulosa. No processo de formação do complexo ocorre o tempo todo a passagem de um traço a outro. Assim, o significado da palavra se desloca pelos elos da cadeia complexa. Cada elo está unido, por um lado, ao anterior e, por outro, ao seguinte, cabendo ressaltar que a característica mais importante desse tipo de complexo consiste em que pode ser muito diferente o caráter do vínculo ou o modo de combinação do mesmo elo com o anterior e o seguinte.

Mais uma vez o complexo se baseia no vínculo associativo entre elementos concretos particulares, mas agora esse vínculo associativo não deve ligar necessariamente cada elo isolado com a amostra. Cada elo, ao inserir-se no complexo, torna-se membro

isônomo desse complexo como a própria amostra, e mais uma vez, pelo traço associativo, pode tornar-se o centro de atração para uma série de objetos concretos.

Aqui vemos com toda clareza o quanto o pensamento por complexos é de natureza evidentemente concreta e figurada. Um objeto que foi incluído por seu traço associativo não integra o complexo como portador de um traço determinado que possa inseri-lo em dado complexo. A criança não abstrai esse traço de todos os demais. Ele não desempenha nenhum papel específico em comparação com todos os outros. Aparece em primeiro plano por seu sentido funcional, é igual entre iguais, é um entre muitos outros traços.

Aqui podemos sondar com toda a clareza tátil aquela peculiaridade essencial a todo o pensamento por complexos e que o distingue do pensamento por conceitos: diferentemente dos conceitos, no complexo não existe vínculo hierárquico nem relações hierárquicas entre os traços. Todos os traços são essencialmente iguais em seu significado funcional. Diferem essencialmente de todos esses momentos na construção do conceito a relação entre o geral e o particular, isto é, entre o complexo e cada um dos seus integrantes particulares concretos, e a relação dos elementos entre si, assim como a lei de construção de toda a generalização.

No complexo em cadeia o centro estrutural pode estar ausente. Elementos concretos particulares podem estabelecer vínculos entre si, evitando o elemento central ou a amostra. Por isso, podem não ter nada em comum com os outros elementos, mas mesmo assim podem pertencer a um complexo por terem um traço comum com qualquer outro elemento que, por sua vez, está vinculado a um terceiro, etc. O primeiro e o terceiro elementos podem não ter nenhum vínculo entre si, mas os dois estão vinculados ao segundo cada um conforme o seu traço.

Por isso, estamos autorizados a considerar o complexo em cadeia como a modalidade mais pura do pensamento por com-

Vygotsky_NM.pmd 86 21/10/2010, 09:55

plexos, pois esse complexo é desprovido de qualquer centro, diferentemente do complexo associativo em que existe um centro a ser preenchido pela amostra. Isto significa que, no complexo associativo, os vínculos entre os elementos particulares são estabelecidos através de um elemento comum a todos, que forma o centro do complexo, centro esse que não existe no complexo em cadeia. Nele, o vínculo existe na medida em que é possível estabelecer aproximações fatuais entre os elementos particulares. O final da cadeia pode não ter nada em comum com o início. Para que pertençam a um complexo, é suficiente que esses elementos estejam aglutinados, que vinculem os elos de ligação intermediários.

Por isso, ao caracterizar a relação entre um elemento particular completo e complexo em sua totalidade, poderíamos dizer que, à diferença do conceito, o elemento concreto integra o complexo como unidade real direta com todos os seus traços e vínculos fatuais. O complexo não se sobrepõe aos seus elementos como o conceito se sobrepõe aos objetos concretos e que o integram. O complexo se funde de fato aos elementos concretos que o integram e que estão interligados.

Essas fusão do geral com o particular, do complexo com o elemento, esse amálgama psíquico, segundo expressão de Werner, constitui o traço mais substancial do pensamento por complexos, em geral, e do pensamento em cadeia, em particular. Graças a isto, o complexo, inseparável de fato do grupo concreto de objetos que ele combina e que se funde imediatamente nesse grupo direto, assume com frequência um caráter altamente indefinido, como que diluído.

Os vínculos se transformam imperceptivelmente uns nos outros, assim como imperceptivelmente se modificam o caráter e o tipo desses vínculos. Frequentemente, a semelhança distante, o mais superficial contato entre os traços acaba sendo suficiente para a formação de um vínculo fatual. A aproximação dos traços é estabelecida amiúde não tanto com base em sua efetiva semelhança quanto na

Vygotsky_NM.pmd 87 21/10/2010, 09:55

impressão vaga e distante de certa identidade entre eles. Surge aquilo que, na análise experimental, designamos como quarta fase do desenvolvimento do pensamento por complexos ou complexo difuso.

Uma característica essencial distingue esse quarto tipo de complexo: o próprio traço, ao combinar por via associativa os elementos e complexos concretos particulares, parece tornar-se difuso, indefinido, diluído, confuso, dando como resultado um complexo que combina através dos vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente concretos de imagens ou objetos. Por exemplo, a criança escolhe para determinada amostra – um triângulo amarelo – não só triângulos mas também trapézios, uma vez que eles lhe lembram triângulos com o vértice cortado. Depois, os hexágonos os semicírculos e, posteriormente, os círculos. Como neste caso se dilui e se torna indefinida a forma tomada como traço básico, às vezes também se diluem as cores quando o conjunto tem por base um traço de cor difuso. Depois dos objetos amarelos a criança escolhe objetos verdes, depois dos verdes, azuis, depois dos azuis, pretos.

Essa forma de pensamento por complexos, também sumamente estável e importante nas condições naturais de desenvolvimento da criança, é interessante para a análise experimental por revelar com notória clareza mais um traço extremamente importante do pensamento por complexos: a impossibilidade de definir os seus contornos e a essencial ausência de limites.

Como o antigo clã bíblico que, sendo uma reunião familial concreta de pessoas, sonhava com multiplicar-se e tornar-se incalculável como nas estrelas no firmamento e a areia do mar, de igual maneira o complexo difuso no pensamento da criança é uma combinação familial de objetos que encerram possibilidades infinitas de ampliação e incorporação, ao clã basilar, de objetos sempre novos porém inteiramente concretos.

Se o complexo-coleção está representado na vida natural da criança predominantemente por generalizações baseadas na seme-

Vygotsky_NM.pmd 88 21/10/2010, 09:55

lhança funcional de objetos particulares, então o protótipo vital, o análogo natural do complexo difuso no desenvolvimento do pensamento da criança são as generalizações que a criança produz precisamente naqueles campos do seu pensamento que não se prestam a uma verificação prática, em outros termos, nos campos do pensamento não concreto e não prático. Sabemos que aproximações inesperadas, frequentemente ininteligíveis ao adulto, que saltos no pensamento, que generalizações arriscadas e que passagens difusas a criança descobre frequentemente quando começa a raciocinar ou pensar além dos limites do seu mundinho direto e da sua experiência prático-eficaz.

Aqui a criança ingressa em um mundo de generalizações difusas, onde os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros. Aqui não há contornos sólidos, e reinam os processos ilimitados que frequentemente impressionam pela universalidade dos vínculos que combinam.

Entretanto, basta uma análise suficientemente atenta pra se perceber que esses complexos ilimitados são construídos de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos limitados. Em ambos, a criança permanece nos limites dos vínculos fatuais concretos e diretamente figurados entre os objetos particulares. Toda a diferença consiste apenas em que esses vínculos se baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes, na medida em que o complexo combina objetos que estão fora do conceito prático da criança (pp. 183 – 189).

***

1.58[12] Um fato surpreendente, e até hoje desprezado, é que as pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento no estudante

---

[12] Daqui até a próxima referência os textos foram retirados da obra VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988).

Vygotsky_NM.pmd 89 21/10/2010, 09:55

costumam partir justamente do princípio fundamental desta teoria, ou seja, de que este processo de desenvolvimento é independente daquele que a criança aprende realmente na escola. A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações da causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escola.

Para Piaget, trata-se de uma questão de método, e não de uma questão referentes às técnicas que se devem usar para estudar o desenvolvimento mental da criança. O seu método consiste em atribuir tarefas que não apenas são completamente alheias à atividade escolar, mas que excluem, também, toda a possibilidade de a criança ser capaz de dar a resposta exata. Um exemplo típico que ilustra os aspectos positivos e negativos desse método são as perguntas utilizadas por Piaget nas entrevistas clínicas com as crianças. Quando se pergunta a uma criança de 5 anos por que o sol não cai, não só é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também que não poderia imaginar uma resposta que se aproximasse da correta. Na realidade, a finalidade de perguntas tão inacessíveis é precisamente excluir a possibilidade de se recorrer a experiências ou conhecimentos precedentes, ou seja, a de obrigar o espírito da criança a trabalhar sobre problemas completamente novos e inacessíveis, para poder estudar as tendências do seu pensamento de uma forma pura, absolutamente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura.

É claro que esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O

Vygotsky_NM.pmd 90 21/10/2010, 09:55

curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem* segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado de aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos (pp. 103-104).

1.59 O fracasso da teoria da disciplina formal foi demonstrado por diversas pesquisas que revelaram ter a aprendizagem em determinado campo uma influência mínima sobre o desenvolvimento geral. Por exemplo, Woddworth e Thorndike demonstraram que os adultos, depois de determinado período de exercícios, podem avaliar com exatidão o comprimento de linha breve, mas que é difícil que isso aumente a sua capacidade de avaliação quando as linhas são maiores. Outros adultos, que aprendem a definir com exatidão a área de determinada figura geométrica, enganam-se depois mais de dois terços das vezes quando muda a figura geométrica. Gilbert, Fracker e Martin demonstraram que aprender a reagir rapidamente perante determinado tipo de sinal influi pouquíssimo sobre a capacidade de reagir rapidamente perante outro tipo de sinal.

A resposta que os psicólogos ou os pedagogos puramente teóricos costumam dar é que cada aquisição particular, cada forma específica de desenvolvimento, aumenta direta e uniformemente as capacidades gerais. O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio, etc. – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral. Segundo esta teoria, concentrar a capacidade de atenção na gramática latina significa melhorar a capacidade de atenção sobre qualquer outro tema. A ideia é que as palavras "precisão", "vi-

Vygotsky_NM.pmd 91 21/10/2010, 09:55

vacidade", "raciocínio", "memória", "observação", "atenção", "concentração", etc. significam faculdades reais e fundamentais que mudam segundo o material sobre o qual trabalham, que as mudanças persistem quando estas faculdades se aplicam a outros campos, e que, portanto, se um homem aprender a fazer bem determinadas coisas, em virtude de uma misteriosa conexão, conseguirá fazer bem outras coisas que carecem de todo o nexo com a primeira. As faculdades intelectuais atuariam independentemente da matéria sobre a qual operam, e o desenvolvimento de uma destas faculdades levaria necessariamente ao desenvolvimento das outras (p. 107).

1.60 Os métodos que permitem que a aprendizagem especializada influa sobre o desenvolvimento geral funcionam apenas porque existem elementos comuns materiais e processos comuns. Somos governados pelos hábitos. Daqui resulta que desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns.

Como já dissemos, o terceiro grupo de teorias examinadas opõe-se a esta concepção. As teorias baseadas na psicologia estrutural hoje dominante – que afirma que o processo de aprendizagem nunca pode atuar apenas para formas hábitos, mas que compreende uma atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas – sustentam que a *influência da aprendizagem nunca é específica.* Ao aprender qualquer operação particular, o aluno adquire a capacidade de construir certa estrutura, independentemente da variação da matéria com que trabalha e independentemente da variação da matéria com que trabalha e independentemente dos diferentes elementos que constituem essa estrutura.

Vygotsky_NM.pmd 92 21/10/2010, 09:55

Esta teoria considera, portanto, um momento novo e essencial, um novo modo de enfrentar o problema da disciplina formal. Koffka adota a velha fórmula segundo a qual a aprendizagem é desenvolvimento, mas ao mesmo tempo não considera a aprendizagem como um puro e simples processo de aquisição de capacidades e hábitos específicos e, também, que aprendizagem e desenvolvimento sejam processos idênticos; postula, pelo contrário, uma interação mais completa. Se, para Thorndike, aprendizagem e desenvolvimento sobrepõem-se permanentemente como duas figuras geométricas que estejam uma sobre a outra, para Koffka, o desenvolvimento continua referindo-se a um âmbito mais amplo do que a aprendizagem. A relação entre ambos os processos pode representar-se esquematicamente por meio de dois círculos concêntricos; o pequeno representa o processo de aprendizagem e o maior, o do desenvolvimento, que se estende para além da aprendizagem.

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a de operação da partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.

Dado que as três teorias que examinamos interpretam de maneira tão diferente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, deixemo-las de lado e procuremos uma nova e melhor solução para o problema. Tomemos como ponto de partida o fato de que a *aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e

Vygotsky_NM.pmd 93 21/10/2010, 09:55

simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego.

Um exame atento demonstra que essa aritmética pré-escolar é extremamente complexa, que a criança já passou uma aprendizagem aritmética própria, muito antes de se entregar na escola à aprendizagem da aritmética. Mas a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma continuidade direta entre as duas etapas do desenvolvimento aritmético da criança (pp. 108-109).

1.61 Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de teste, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo. Mas um simples controle demonstra que este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Suponhamos que submetemos a um teste duas crianças, e que estabelecemos para ambas uma idade mental de 7 anos. Mas, quando submetemos as crianças a provas posteriores, sobressaem diferenças substanciais entre elas. Com o auxílio de perguntas-guia, exemplos de demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que apenas superam em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo. Neste momento, entram diretamente em jogo os conceitos fundamentais necessários para avaliar o âmbito de desenvolvimento potencial. Isto, por sua vez, está ligado a uma reavaliação do problema da imitação na psicologia contemporânea.

O ponto de vista tradicional dá como certo que a única indicação possível do grau de desenvolvimento psicointelectual da criança é a sua atividade independente, e não imitação, entendida de qualquer maneira. Todos os atuais métodos de medição refletem esta concepção. As únicas provas tomadas em consideração para indicar o desenvolvimento psicointelectual são as que a criança supera por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração.

Vygotsky_NM.pmd 94 21/10/2010, 09:55

Várias pesquisas demonstraram que este ponto de vista é insustentável. Experiências realizadas com animais mostraram que um animal pode imitar ações que entram no campo de sua efetiva capacidade potencial. Isto significa que um animal pode imitar apenas ações que, de uma maneira ou de outra, se lhe tornam acessíveis; de modo que, como demonstraram as pesquisas de Köhler, a capacidade potencial de imitação do animal dificilmente supera os limites da sua capacidade potencial de ação. Se um animal é capaz de imitar uma ação intelectual, isso significa que, em determinadas condições, é capaz de realizar uma ação análoga na sua atividade independente. Por isso, a imitação está extremamente ligada à capacidade de compreensão e só é possível no âmbito das ações acessíveis à compreensão do animal.

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações – senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Regressemos por um momento ao exemplo dado antes. Estamos perante duas crianças com uma idade mental de 7 anos, mas uma, de 9 anos, e a outra, apenas até um nível mental de 7 anos e meio. O desenvolvimento mental dessas crianças é equivalente? A sua atividade independente é equivalente, mas, do ponto de vista das futuras potencialidades de desenvolvimento de desenvolvimento, as duas crianças são radicalmente diferentes. O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o

Vygotsky_NM.pmd 95 21/10/2010, 09:55

presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já reproduziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. As duas crianças que tomamos como exemplo demonstram uma idade mental equivalente a respeito do desenvolvimento já realizado, mas a dinâmica do seu desenvolvimento é inteiramente diferente. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

Este fato, que em si pode parecer pouco significativo, tem na realidade enorme importância e põe em dúvida todas as teorias sobre a relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento na criança. Em especial, altera a tradicional concepção da orientação pedagógica desejável, uma vez diagnosticado o desenvolvimento. Até agora, a questão tinha se apresentado do seguinte modo: com o auxílio dos testes pretendemos determinar o nível de desenvolvimento psicointelectual da criança, que o educador deve considerar como um limite não superável pela criança. Precisamente, este modo de apresentar o problema contém a ideia de que o ensino deve orientar-se baseando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa já superada. (pp. 111-113)

1.62 Sabemos por uma grande quantidade de pesquisas – a que no momento apenas podemos aludir – que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos

Vygotsky_NM.pmd 96 21/10/2010, 09:55

formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.*

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. As pesquisas de Bolduina, Rignano e Piaget demonstraram que a *necessidade de verificar o pensamento nasce pela primeira vez quando há uma discussão entre crianças, e só depois disso o pensamento apresenta-se na criança como atividade interna,* cuja característica é o fato de a criança começar a conhecer e a verificar os fundamentos do seu próprio pensamento. Cremos facilmente na palavra – diz Piaget – mas só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento.

Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança. No seu último trabalho, Piaget demonstrou que a cooperação favorece o desenvolvimento do sentido moral na criança. Pesquisas precedentes estabelecem que a capacidade da criança para controlar o seu próprio comportamento surge antes de tudo no jogo coletivo, e que só depois se desenvolve como força interna o controle voluntário do comportamento.

Os exemplos diferentes que apresentamos aqui indicam um esquema de regulação geral no desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na infância, que, do nosso ponto de

Vygotsky_NM.pmd 97 21/10/2010, 09:55

vista, se referem ao processo de aprendizagem da criança no seu conjunto. Dito isto, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento – zona de desenvolvimento potencial – pode ilustrar-se ainda mais comparando-se os processos de aprendizagem da criança e do adulto. Até agora, atribuiu-se pouco relevo às diferenças entre a aprendizagem da criança e a do adulto. Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. Pesquisas experimentais recentes contradizem a afirmação de James de que os adultos não podem adquirir conceitos novos depois dos 28 anos. Mas até agora não se descreveu adequadamente o

Vygotsky_NM.pmd 98 21/10/2010, 09:55

que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança.

À luz das teoria de Thondike, Jame e outros, a que se aludiu antes – teorias que reduzem o processo de aprendizagem à formação de hábitos – não pode haver diferença essencial entre a aprendizagem do adulto e a da criança. A afirmação é superficial. Segundo esta concepção, um mecanismo caracteriza a formação de hábitos tanto no adulto como na criança; no primeiro, o processo ocorre mais veloz e facilmente do que na segunda, e reside aí toda a diferença.

Coloca-se um problema: o que diferencia aprender a escrever à máquina, andar de bicicleta e jogar tênis em idade adulta, do processo que se dá na idade escolar quando se aprendem a língua escrita, a aritmética e as ciência naturais: cremos que a diferença essencial consiste nas diversas relações destas aprendizagens com o processo de desenvolvimento.

Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que, por si sós, não alteram absolutamente as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem desse gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral.

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento deste processos origina uma mudança radical das características gerais, psicolintelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puerícia.

Podemos agora resumir o que dissemos e fazer uma formulação geral da relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Antes de o fazer, salientaremos que todas as

Vygotsky_NM.pmd 99 21/10/2010, 09:55

pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produza em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.

A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar.

Esta hipótese pressupõe necessariamente que *o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.*

O segundo momento essencial desta hipótese é a afirmação de que aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística.

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a re-examinar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, o papel e a importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. Semelhante questão não pode esquematizar-se em

Vygotsky_NM.pmd 100 21/10/2010, 09:55

uma fórmula única, mas permite compreender melhor quão vastos são os objetivos de uma pesquisa experimental extensiva e variada (pp. 114-117).

***

1.63[13] Arte como conhecimento.

No campo da psicologia, foi lançado um número excessivo de teoria diversas, cada uma das quais explicava a seu modo os processos da criação artística ou da percepção. Contudo, um número irrisório de tentativas foi levado até o fim. Não dispomos de quase nenhum sistema inteiramente concluído e com um mínimo de reconhecimento geral na psicologia da arte. Aqueles autores que, como Muller-Freienfels, tentam reduzir em um todo único tudo o que de mais valioso foi criado nesse campo, pela própria essência do assunto, estão condenados a uma sinopse eclética dos mais diversos pontos de vista e concepções. Em sua maioria, os psicólogos elaboraram, e de forma incompleta e fragmentária, apenas alguns problemas da teoria da arte que nos interessa, e ainda desenvolveram esse estudo amiúde em planos bem diferentes e dissociados, de sorte que, sem qualquer ideia unificante ou princípio metodológico, seria difícil fazer uma crítica sistemática de tudo o que a psicologia fez nesse sentido.

Só podem ser objeto do nosso estudo aquelas teorias psicológicas da arte que, em primeiro lugar, tenha constituído um mínimo de teoria sistemática acabada e, em segundo, estejam no mesmo plano com o estudo que estamos empreendendo. De outra forma teremos de enfrentar criticamente apenas aquelas teorias psicológicas que operam apoiadas no método objetivamente analítico, isto é, que centram sua atenção na análise objetiva da própria obra de

[13] Os textos daqui em diante foram retirados da obra VIGOTSKY, L. S. *Psicologia da Arte* (2001).

Vygotsky_NM.pmd 101 21/10/2010, 09:55

arte e, partindo dessa análise, recriam a psicologia que corresponde a tal obra. Os sistemas baseados em outros métodos e procedimentos aparecem em plano inteiramente diverso, e para verificar os resultados do nosso estudo com o auxílio dos fatos e leis anteriormente estabelecidos teremos de aguardar os próprios resultados finais da nossa pesquisa, uma vez que só conclusões finais podem ser comparadas a conclusões de outras pesquisas desenvolvidas por via inteiramente diversa.

Graças a isto limita-se e restringe-se bastante o círculo de teorias sujeitas a exames críticos e torna-se possível reduzi-las a três sistemas psicológicos típicos e principais, que reúnem individualmente em torno de si uma infinidade de estudos particulares de concepções descoordenadas, etc.

Resta ainda acrescentar que a própria crítica que adiante tencionamos desenvolver deve, pelo próprio fim que se propõe, partir do mérito puramente psicológico e da autenticidade de cada teoria. Aqui não se levam em conta os méritos de cada uma das teorias examinadas em seu campo específico, por exemplo, na linguística, na teoria da literatura, etc.

A fórmula primeira e mais difundida com que depara o psicólogo ao enfocar a arte define a arte como conhecimento. Tendo Humboldt como ponto de partida, esse ponto de vista foi brilhantemente desenvolvido por Potiebnyá e sua escola, e serviu de princípio fundamental de toda uma série de estudos fecundos desenvolvidos por ele. Essa mesma fórmula, um pouco modificada, aproxima-se muitíssimo da doutrina amplamente difundida e originária da remota Antiguidade, segundo a qual a arte é o conhecimento da sabedoria e tem como um dos seus fins principais pregar lições de moral e servir de guia. O ponto de vista principal dessa teoria é a analogia entre a atividade e o desenvolvimento da língua e a arte.

Em cada palavra, como mostrou esse sistema psicológico de linguística , distinguimos três elementos básicos: primeiro, a forma

Vygotsky_NM.pmd 102 21/10/2010, 09:55

sonora externa; segundo, a imagem ou forma interna; e, terceiro, o significado. Aí se denomina forma interna o significado etimológico mais aproximado da palavra, através da qual ele adquire a possibilidade de significar o conteúdo nela inserido. Em muitos casos essa forma interna foi esquecida e recalcada sob a influência do significado da palavra em crescente expansão. Contudo, em outra parcela de palavras é extremamente fácil localizar essa forma interna, e o estudo etimológico mostra que, mesmo nos casos em que só se mantiveram a forma externa e o significado, a forma interna existiu e só foi esquecida do processo de evolução da língua. Assim, outrora rato significou "ladrão", e só através da forma interna esses sons conseguiram tornar-se significado de rato. Em palavras como *molokosós* (fedekgi), *tchernila* (tinta para caneta), *konka* (vagão), *liótchik* (aviador), etc., essa forma interna continua clara até hoje, e é perfeitamente claro o processo de suplantação da imagem pelo conteúdo da palavra em permanente expansão, como é claro o conflito que surge entre a sua aplicação estreita inicial e mais ampla posterior. Quando dizemos "trâmujei a vapor" ou "tinta vermelho para caneta", percebemos com toda clareza esse conflito. Para compreender o significado da forma interna, que desempenha papel essencialíssimo na analogia com a arte, é de suma utilidade examinar um fenômeno como os sinônimos. Dois sinônimos têm forma sonora diferente em um só conteúdo graças unicamente ao fato de que a forma interior de cada uma dessas palavras é totalmente diversa. Assim, as palavras *luna* e *miêssiats* designam em russo a mesma coisa através de diferentes sons, graças ao fato de que, etimologicamente, a palavra *luná* designa algo fantasioso volúvel, inconstante, caprichoso (alusão às fases da lua), e *miêssiats* significa algo que serve para medir (alusão à mensuração do tempo por fases).

Assim, a diferença entre as duas referidas palavras é meramente psicológica. Levam a um único resultado, só que através de

Vygotsky_NM.pmd 103 21/10/2010, 09:55

diversos processos de pensamento. Do mesmo modo, mediante duas diferentes insinuações podemos fazer suposições sobre o mesmo objeto, mas o caminho da suposição será sempre diferente. Potiebnyá faz aí uma brilhante formulação, ao dizer: "a forma interna de cada uma dessas palavras orienta de modo diferente o pensamento..." [93, p. 146][14] (pp. 31-34).

1.64 É sumamente importante observar que, neste sentido, a referida teoria contraia frontalmente toda a tradição psicológica na questão. Era comum os estudiosos excluírem quase inteiramente os processos intelectuais do campo da análise estética. "Muitos teóricos ressaltavam unilateralmente que a arte é um problema de percepção ou fantasia, ou sensação, e opunha com tanta veemência a arte à ciência como campo do conhecimento que pode parecer quase incompatível com a teoria da arte a afirmação de que os atos intelectivos são parte do prazer artístico" [113, S. 180].

É assim que se justifica um daqueles autores ao incluir os processos intelectivos na análise do prazer estético. Aqui o pensamento é posto em relevo na explicação dos fenômenos da arte.

Esse intelectualismo unilateral manifestou-se com extrema brevidade, e a segunda geração de pesquisadores teve de fazer correções essenciais na teoria do seu mestre, correções que, em termos rigorosos, reduzem a nada tal afirmação do ponto de vista psicológico. Não foi outro senão Ovsiániko-Kulikovski que lançou a teoria segundo a qual a lírica é uma modalidade absolutamente específica de arte (cf. 79), que revela "uma diferença psicológica de princípio" *em face da epopeia.* Ocorre que a essência da lírica não pode, absolutamente, ser reduzida aos processos de conhecimento ao trabalho do pensamento, contudo o papel determinante no vivenciamento lírico é desempenhado pela emoção, emoção essa que pode ser separada com absoluta precisão das emoções secundárias que surgem no processo de criação científica filosófica. "Em toda criação humana há

[14] Os colchetes indicam referências feitas no original de Vygotsky.

Vygotsky_NM.pmd 104 21/10/2010, 09:55

emoções. Ao analisarmos, por exemplo, a psicologia da criação matemática, encontramos sem falta uma específica 'emoção matemática'. Contudo nem o matemático, nem o filósofo, nem o naturalista concordam com que sua tarefa se resuma à criação de emoções específica, ligadas à sua especialidade. Não denominamos atividades emocionais nem a ciência nem a filosofia... As emoções desempenham imenso papel na criação artística – *por imagem*. Aqui elas são suscitadas pelo próprio conteúdo e podem ser de qualquer espécie: emoções de dor, tristeza, compaixão, indignação, condolência, comoção, horror, etc., etc., *só por si mesmas não são líricas*. Mas a elas pode juntar-se a emoção lírica – de fora, precisamente da parte da forma, se dada obra de arte está revestida de forma rítmica, por exemplo, de forma em verso ou de uma forma em prosa em que esteja observada a cadência rítmica do discurso. Veja-se a cena da despedida de Heitor e Andrômaca. Ao ler a cena, o leitor pode sentir uma forte emoção e derramar lágrimas. Sem qualquer dúvida, essa emoção, sendo como é suscitada pela comoção da própria cena, não implica nada de lírico. Mas a tal emoção, suscitada pelo contudo, incorpora-se o efeito lírico dos hexâmetros harmoniosos, e o leitor ainda experimenta a mais uma emoção lírica suave. Esta foi bem mais forte naqueles tempos em que os poemas homéricos não eram livros de leitura, em que os rapsodos cegos cantavam tais cantos fazendo-os acompanhar da cítara. Ao ritmo do verso incorporava-se o ritmo do canto e da música. O elemento lírico aprofundava-se, intensificava-se, e talvez tenha bloqueado esporadicamente a emoção suscitada pelo conteúdo. Se o leitor ainda experimenta a mais uma emoção em sua forma pura, sem qualquer mescla de emoção lírica, é só transferir a cena para uma prosa desprovida de cadência rítmica, imaginar, por exemplo, a despedida de Heitor e Andrômaca narrada por Píssiemski. O leitor experimentará a autêntica emoção de simpatia, compaixão, pena, e irá até derramar lágrimas – mas, no fundo, aí nada haverá de lírico." (79, pp. 173-175)... (pp. 34 38)

Vygotsky_NM.pmd 105 21/10/2010, 09:55

1.65 Não sabemos o que faria Potiebnyá se continuasse o seu trabalho, mas sabemos em que redundou o seu sistema, que seus seguidores elaboraram consecutivamente: o sistema teve de excluir da fórmula do fundador quase mais da metade da arte e teve de entrar em contradição com os fatos mais evidentes quando quis preservar a influência dessa fórmula para a outra metade.

Para nós, é mais que evidente que as operações intelectuais, os processos intelectivos que surgem em cada um de nós com a ajuda e por motivação da obra de arte não pertencem à psicologia da arte *stricto sensu*. São uma espécie de resultado, de efeito, de conclusão, de consequência da obra da obra de arte. E a teoria que começa por esse efeito age, segundo expressão jocosa de Chklovski, como o cavaleiro que pretende montar o cavalo pulando por cima dele. Essa teoria erra o alvo e não elucida a psicologia da arte como tal. Podemos nos convencer de que isto realmente ocorre pelos seguintes exemplos: ao adotar esse ponto de vista, Valieri Briússov afirmava que toda obra de arte leva, por método específico, aos mesmos resultados cognitivos que leva o processo de demonstração científica. Por exemplo, o que experimentamos ao lermos o poema de Puchkin *O Profeta* pode ser demonstrado também por métodos científicos. "Puchkin demonstra a mesma ideia por métodos da poesia, isto é, sintetizando noções. Uma vez que a conclusão é falsa, deve haver erros também nas demonstrações. De fato: não podemos aceitar a imagem do Serafim, não podemos aceitar a substituição do coração por brasa... etc. A despeito de todos os elevados artísticos do poema de Puchkin... só podemos percebê-lo sob a condição de adotarmos o ponto de vista do poeta. 'O Profeta' de Puchkin já não passa de fato histórico, à semelhança, por exemplo, da teoria da individualidade do átomo" (22, pp.19-20). Aqui a teoria intelectual é levada ao absurdo, e por isso não sobretudo evidentes as suas incongruências psicológicas. Resulta que, se a obra de arte está na contramão da verdade cien-

Vygotsky_NM.pmd 106 21/10/2010, 09:55

tífica, mantém para nós a mesma importância da teoria científica falsa e abandonada. Só que, neste caso, 99 % da arte universal seriam jogados fora e pertenceriam apenas à história.

Um dos magníficos poemas de Puchkin começa assim:

> A Terra é imóvel: a abóbada do céu,
>
> Tu a seguras, Criador,
>
> Não cairão sobre a terra as águas,
>
> E nem nos esmagarão.

Enquanto isso, cada aluno do curso primário sabe que a Terra não é imóvel mas gira, de onde se conclui que esses versos não podem ter nenhum sentido sério para um homem culto. Por que, então, os poetas recorrem a ideias claramente falsas? Em pleno desacordo com isto, Marx aponta como questão mais importante da arte a elucidação das causas que levam a epopeia grega e as tragédias de Shakespeare, produtos de épocas há muito passadas, a manterem até hoje o sentido de norma e modelo inacessível, apesar de ter desaparecido há muito tempo para nós a base das ideias e relações em que elas medraram. Só na base da mitologia grega pôde surgir a arte grega, e no entanto ela continua a nos emocionar, embora essa mitologia tenha perdido para nós qualquer sentido real exceto o histórico. A melhor prova de que essa teoria opera, no fundo, com o momento extraestético da arte é o destino do simbolismo russo, que em suas premissas teóricas coincide inteiramente com a referida teoria.

As conclusões a que chegaram os próprios simbolistas foram magnificamente concentradas por Vyatcheslav Ivánov em sua fórmula, que reza: "O simbolismo está situado fora das categorias estéticas," (55, p. 154) Os processos intelectivos estudados por essa teoria estão igualmente situados fora das categorias estéticas e fora das vivências psicológicas da arte como tal. Em vez de nos explicar a psicologia da arte, elas mesmas precisam de explicação, que só pode ser dada à base de uma psicologia da arte cientificamente elaborada.

Vygotsky_NM.pmd 107 21/10/2010, 09:55

Contudo, o mais fácil é julgar qualquer teoria pelas conclusões extremadas, que se apoiam em um campo já totalmente diverso e permitem verificar as leis descobertas com base na matéria dos fatos de uma categoria bem diferente. É interessante observar, na teoria que criticamos, as conclusões apoiadas na história das ideologias. À primeira vista, essa teoria se combina da melhor forma possível com a teoria da mutabilidade permanente da ideologia da sociedade em função da mudança das relações de produção. É como se ela mostrasse com absoluta clareza como e por que muda a impressão psicológica de uma mesma obra de arte, apesar de manter-se inalterada a forma dessa obra. Uma vez que não se trata do conteúdo que o autor inseriu na obra mas daquele que o leitor traz de sua parte, é perfeitamente claro que o conteúdo dessa obra de arte é uma grandeza dependente e variável, uma função do psiquismo do homem social, e modifica-se com esse psiquismo. "O mérito do artista não está no *minimum* de conteúdo que ele imaginava ao criar, mas em certa flexibilidade da imagem, na força da forma interna para suscitar o mais variado conteúdo. O modesto enigma um diz 'Deus, dê-me luz', outro 'Não permita Deus', um terceiro diz 'Pra mim é tudo a mesma coisa (a janela, a porta, etc.)' pode sugerir a relação de diversos segmentos da população com o pregresso das ideias política, ética e científica, e tal interpretação só será falsa se a apresentarmos como significado objetivo do enigma e não como o nosso estado pessoa por ele suscitado. Em um conto simples, um pobre quis apanhar água do Savo para dissolver um gole de leite que tinha na xícara, uma onda levou-lhe da xícara o leite sem deixar vestígio, e ele disse: 'Savo, Savo! Não se ofendeu mas me entristeceu. Nesse conto, alguém pode imaginar estar vendo a implacável ação espontânea e destruidora do fluxo dos acontecimentos mundiais, a infelicidade de certas pessoas, o clamor arrancado do peito pelas perdas irreversíveis e, do ponto de vista pessoal, imerecidas. É fácil equivocar-se impondo ao povo outra interpretação, mas é evidente que tais contos atravessam séculos, não pelo sentido literal que

Vygotsky_NM.pmd 108 21/10/2010, 09:55

têm, mas pelo que neles pode ser inserido. Isto explica por que as criações de gente e séculos obscuros podem preservar seu valor artístico em tempos de intenso desenvolvimento e, ao mesmo tempo, o motivo pelo qual, a despeito da fictícia eternidade da arte, chega o momento em que o aumento das dificuldades de interpretação e o esquecimento da forma interna levam as obras de arte a perderem o seu valor." [93, pp. 153-154]

Pareceria, assim, que estaria explicada a mutabilidade histórica da obra de arte. "Liév Tolstoi compara o efeito da obra de arte ao contágio; aqui essa comparação esclarece particularmente a questão: fui contagiado de tifo por Ivã, mas estou com o meu tifo e não com o dele. E eu tenho o meu Hamlet, e não o Hamlet de Shakespeare. Já o tifo é uma abstração necessária ao pensamento teórico e por ele criada. Cada geração tem o seu Hamlet, cada indivíduo tem o seu Hamlet" [38, p. 114] (pp. 43 - 46).

1.66 É fácil nos convencermos de que, pela própria natureza psicológica da palavra, esta quase sempre exclui a representação evidente. Quando o poeta diz "cavalo", sua palavra não inclui nem a crina esvoaçante, nem a corrida, etc. Tudo isso o leitor acrescenta da sua parte e de forma totalmente arbitrária. Basta apenas aplicar a tais acréscimos do leitor a célebre expressão "um mínimo", e veremos quão pouco esses elementos fortuitos, vagos e indefinidos podem ser objeto da arte. Costuma-se dizer que o leitor ou a fantasia do leitor completa a imagem produzida pelo artista. Contudo, Christiansen esclareceu brilhantemente que isto só ocorre quando o artista permanece senhor do movimento da nossa fantasia e quando os elementos da forma pré-determinam com absoluta precisão o trabalho da nossa imaginação. Assim acontece quando se representa em um quadro uma profundidade ou distância. Mas o pintor nunca representa o acréscimo arbitrário da nossa fantasia. "A gravura representa todos os objetos em preto-e-branco, mas estes não têm tal aspecto; ao examinarmos uma gravura, não ficamos com a impressão de objetos negros e bran-

Vygotsky_NM.pmd 109 21/10/2010, 09:55

cos, não percebemos as árvores como vermelhas, os prados como verdes, o céu com branco. Mas será que isto depende, como se supõe, de que nossa fantasia completa as cores da paisagem em uma representação por imagem, substitui o que a gravura efetivamente mostra pela *imagem* de uma paisagem colorida com árvores e prados verdes, flores multicores e céu azul? Acho que o pintor agradeceria muito por semelhante trabalho dos profanos com sua obra. A possível desarmonia das cores acrescentadas poderia arruinar-lhe o desenho. Contudo procurem observar a si mesmos: talvez vejamos realmente cores; é claro que temos a impressão de uma paisagem absolutamente normal, com cores naturais, mas não a vemos, a impressão fica de fora da imagem." (124, 95).

Em pesquisa minuciosa, que logo ganhou grande notoriedade, Theodor Meyer mostrou com plenitude que o próprio material usado pela poesia exclui a representação evidente e por imagem daquilo que ela retrata, e definiu a poesia como "arte da representação verbal não evidente" (153, S. IV).

Analisando todas as formas da representação verbal e do surgimento das representações, Meyer chega à conclusão de que a representatividade e a evidência sensorial não são propriedade psicológica da emoção poética e que o conteúdo de toda descrição poética está, pela própria essência, fora da imagem. Christiansen mostrou o mesmo através de uma crítica e uma análise extremamente perspicazes, ao estabelecer que "o fim da representação concreta em arte não é a *imagem sensorial do objeto mas a* impressão *sem imagem* do objeto" (124, p. 90), cabendo assinalar que seu mérito especial foi ter demonstrado essa tese para as artes plásticas, nas quais essa tese esbarra nas maiores objeções.

"Porque criou raízes a opinião de que o objetivo das artes plásticas é servir à visão, de que elas querem fornecer e ainda reforçar a qualidade visual das coisas. Então, será que também neste caso a arte não tende à imagem sensorial do objeto mas a algo

Vygotsky_NM.pmd 110 21/10/2010, 09:55

sem imagem quando cria um 'quadro' e ela mesma se denomina plástica"? [124, p. 92] Contudo, a análise mostra que "também nas artes plásticas, como na poesia, a impressão sem imagem é objetivo final da representação do objeto..." (124, p. 97).

"Por conseguinte, em toda parte formos forçados a entrar em contradição com o dogma que afirmava ser o conteúdo sensorial em arte um fim em si mesmo. Distrair os nossos sentimentos não constitui objetivo final na intenção artística. O principal em música é o inaudível, nas artes plásticas, o invisível e o intangível" [124, p. 109]; onde a imagem surge de modo intencional ou casual, ela nunca pode servir de indício de poeticidade. Referindo-se a essa teoria de Potiebnyá, Chklovski observa: "Essa teoria tem por base a equação: figuração é igual à poeticidade. Na realidade tal igualdade não existe. Para que existisse, seria necessário aceitar que todo emprego simbólico da palavra é forçosamente poético, ao menos no primeiro momento da criação de dado símbolo. Entretanto, é possível o emprego da palavra em seu sentido indireto, sem que surja aí imagem poética. Por outro lado, as palavras empregadas em sentido direto e unificadas em orações que não propiciam nenhuma imagem podem compor uma obra em poesia, como, por exemplo, o poema de Puchkin: 'Eu vos amei: o amor, quem sabe, ainda.' A figuração, a propriedade simbólica não é o que difere a linguagem da poesia da linguagem da prosa" [131, p. 4] (pp. 54 – 55).

1.67 Em nenhum exemplo a impotência da teoria intelectual se manifesta com tamanha plenitude e clareza como nos resultados práticos a que ele conduziu. No fim das contas é mais fácil verificar qualquer teoria pela prática que ela mesma suscita. A melhor prova do quanto essa ou aquela teoria conhece e compreende corretamente os fenômenos que estuda é a medida em que ela domina esses fenômenos. E, se atentarmos para o lado prático da questão, veremos uma manifestação evidente da absoluta impotência dessa teoria no domínio dos fatos da arte. Nem no campo da literatura ou do

Vygotsky_NM.pmd 111 21/10/2010, 09:55

seu ensino, nem no campo da crítica social, nem, por último, no campo da teoria e psicologia da criação ela criou nada que pudesse mostrar que dominou essa ou aquela lei da psicologia da arte. Em vez de criar uma história da literatura, criou uma história da intelectualidade russa (Ovsiániko-Kulikovski), uma história do pensamento social (Ivánov-Razúmnik) e uma história do movimento social (Pipin). Até nesses trabalhos superficiais e metodologicamente falsos ela deformou igualmente a literatura, que lhe serviu de material, e a história social que tentou interpretar com o auxílio dos fenômenos literários. Quando aqueles autores tentaram entender a intelectualidade dos anos 20 do século XIX, a partir da leitura de *Ievguiêni Oniéguin,* criaram uma impressão igualmente falsa de *Ievguiêni Oniéguin* e da intelectualidade dos anos 20. É claro que em *Ievguiêni Oniéguin* existem certos traços da intelectualidade dos anos 20 do século passado, mas esses traços saíram de tal forma modificados, transfigurados, completamente dos outros, colocados em uma relação inteiramente nova com todo o encadeamento de ideias, que à base deles é tão impossível fazer uma noção exata da intelectualidade daqueles anos 20 quanto escrever as regras e leis da gramática russa com base na linguagem dos versos de Puchkin.

Seria um mau estudioso aquele que partido do fato de que em *Ievguiêni Oniéguin* “refletiu-se a língua russa” tirasse a conclusão de que, na língua russa, as palavras se distribuem na medida do iâmbico tetrâmetro e rimam as estrofes em Puchkin. Enquanto não aprendemos a separar os procedimentos complementares da arte, através dos quais o poeta re-elabora o material que tirou da vida, continua metodologicamente falsa qualquer tentativa de conhecer seja o que for *através da* obra de arte.

Resta mostrar o último: que premissa universal dessa aplicação prática da teoria – a tipicidade da obra de arte – deve ser vista com a maior dúvida crítica. De forma alguma o artista fornece uma foto coletiva da vida, e a tipicidade nunca consiste forçosa-

Vygotsky_NM.pmd 112 21/10/2010, 09:55

mente na qualidade a que ele visa. É por isso que quem, esperando encontrar sempre na literatura russa essa tipicidade, tentar estudar a história da intelectualidade russa, tomando como exemplo Tchatski e Pietchórin, arrisca-se a limitar-se a uma compreensão inteiramente falsa dos fenômenos estudados. Partindo de semelhante orientação da investigação científica, corremos o risco de atingir o objetivo apenas uma vez em cada mil. E isto, melhor que quaisquer considerações teóricas, diz da inconsistência da teoria cujas intenções tomamos como alvo da nossa pontaria (pp. 57 – 58).

1.68 Leve Alento

"*Anatomia*" *e "fisiologia" da narração. Disposição e composição. Característica do material. Sentido funcional da composição. Procedimentos auxiliares. Contradição emocional e destruição do conteúdo pela forma.*

Passemos da fábula à análise da novela. Nesse organismo artístico infinitamente mais elevado e complexo, deparamos com a composição do material do pleno sentido do termo e estamos em condições bem mais propícias para empreender a análise do que quando tratamos da fábula.

Podemos considerar que os elementos básicos de que se constitui qualquer nova novela já foram suficientemente elucidados pelos estudos morfológicos levados a cabo na poética europeia e entre nós nos últimos decênios. Como se costuma fazer, é mais conveniente definir como *material e forma* da narração os dois conceitos básicos com que nos ocorre operar quando analisamos a estrutura de alguma narração. Como já dissemos, devemos entender por *material* e *forma* da narração os dois conceitos básicos com que nos ocorre operar quando analisamos a estrutura de alguma narração. Como já dissemos, devemos entender por *material* tudo o que o poeta usou como já pronto – relações do dia a dia, histórias, casos, o ambiente, os caracteres, tudo o que existia antes da narração e pode existir fora e independentemente dela, caso alguém narre usando suas próprias palavras para reproduzi-lo de modo inteligível e coerente. Deve-

Vygotsky_NM.pmd 113 21/10/2010, 09:55

mos denominar *forma* da obra a disposição desse material segundo as leis da construção artística no sentido exato do termo.

Já esclarecemos que nunca se deve subentender por esses termos apenas a forma externa sonora, visual ou qualquer outra forma sensorial que se abra à nossa percepção. Nessa interpretação, a forma é a que menos lembra um invólucro externo, uma espécie de casca de que se reveste o fruto. Ao contrário, a forma aqui se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares. No que se refere ao conto e à novela, a forma e o material costumam ser tomados ao campo de relações, eventos e acontecimentos humanos, e se destacamos o próprio acontecimento que serviu de base a uma narração obtemos o matéria dessa narração. Se falarmos da ordem e da disposição das partes em que esse material é apresentado ao leitor, de *como* esse material foi narrado, estaremos tratando da forma. É preciso dizer que na literatura especializada não há, até hoje, acordo nem uma terminologia global para a questão. Chklovski e Tomachevski chamam de *fábula* o material da narração, os acontecimentos do cotidiano que lhe servem de base, e denominam *enredo* a elaboração formal desse material. Outros autores, como Pietrovski, empregam essas palavras justamente em sentido contrário e entendem por *enredo* o acontecimento que motivou a narração e por fábula a elaboração artística desse acontecimento. "Eu me inclino a empregar o termo *enredo* no sentido de matéria da obra de arte. Enredo é uma espécie de sistema de acontecimentos e ações (ou um acontecimento único, simples e complexo em sua composição) que se apresenta ao poeta numa ou noutra forma, que, entretanto, ainda não é resultado do seu próprio trabalho de criação poética individual. Concordo com denominar *fábula* o enredo *poeticamente* elaborado" [85, 197].

Seja qual for a interpretação que se dê a essas palavras, é pelo menos necessário delimitar os dois conceitos, e com isto concordam

decididamente todos. Doravante manteremos a terminologia dos formalistas, que, dentro da tradição da literatura, denominam *fábula* precisamente o material que serve de base à obra de arte. A correlação de material e forma na narração é, evidentemente, uma correlação de fábula e enredo. Se quisermos saber em que sentido desenvolveu-se a obra de um poeta, expressa na narração, devemos perquirir por que procedimentos e com que fins a fábula, presente na narração, foi reformulada pelo poeta e enformada em determinado enredo poético. Consequentemente, estaremos autorizados a equiparar a fábula a qualquer material de construção da arte. Para a narração, fábula é o mesmo que são as palavras para o verso, a gama para a música, as cores em si para a pintura, as linhas para o gráfico. Para a narração, o enredo é o mesmo que o verso para a poesia, a melodia para a música, o quadro para a pintura, o desenho para o gráfico. Em outros termos, aqui deparamos sempre com a correlação de determinadas partes do material, e podemos dizer que o enredo está para a fábula da narração como o verso está para as palavras que o compõem, a melodia para os sons que a constituem, a forma para o material.

É preciso dizer que essa interpretação desenvolveu-se com as maiores dificuldades porque, graças à surpreendente lei da arte, pela qual é de praxe o poeta tentar uma elaboração formal do material em um modo oculto ao leitor, as pesquisas ficaram muito tempo sem a menor condição de distinguir esses dois aspectos da narração e sempre se confundiram quando tentaram estabelecer essas ou aquelas leis da criação e recepção da narração. Há muito, porém, os poetas sabiam que a disposição dos acontecimentos na narração, o modo pelo qual o poeta leva a sua fábula ao conhecimento do leitor e a composição da sua obra são um problema de suma importância para a arte verbal. Essa composição sempre foi objeto de extrema preocupação – consciente ou inconsciente – de poetas e romancistas, mas só atingiu seu desenvolvimento genuíno na novela, que se desenvolveu, indiscutivelmente, a partir da nar-

Vygotsky_NM.pmd 115 21/10/2010, 09:55

ração. Podemos considerar a novela uma modalidade pura de obra com enredo, que tem como objeto central a elaboração formal da fábula e sua transformação em enredo poético. A poesia criou toda uma série de formas muito sutis e complexas de construção e elaboração da fábula, e alguns escritores tiveram nítida consciência do papel e significado de tal procedimento. Como mostrou Chklovski, isto foi atingido de modo mais consciente por Sterne. Este mostrou com plena evidência os procedimentos da construção do enredo e no final do *Trístram Shandy* apresentou cinco gráficos do desenrolar da fábula nesse romance. "Começo – diz ele – a entrar com plena consciência no assunto, e não tenho dúvida de que vou conseguir dar continuidade à história do tio Toby, como à minha própria, de modo bastante linear" (pp. 177-179).

1.69 O que representa o conteúdo do conto ou o seu material tomado em si, tal como é? O que nos sugere a síntese de ações e acontecimentos que se destaca desse conto como sua fábula evidente?

Dificilmente poderíamos definir com mais clareza e simplicidade o caráter de tudo isso como pelos termos "sedimento da vida". Na própria fábula desse conto não há, decididamente, nenhum traço claro e, se tomarmos esses acontecimentos em seu sentido vital e cotidiano, estaremos diante da vida simplesmente apagada, insignificante e sem sentido de uma colegial provinciana, vida que remonta notoriamente a raízes podres e, em termos de valoração da vida, dá uma flor podre e permanece inteiramente estéril. Estaria essa vida, esse sedimento vital, sendo levemente idealizada, até certo ponto enfeitada no conto, haveria aí alguma atenuação dos seus aspectos sombrios e sua promoção à "pérola da criação", estaria o autor simplesmente a tingi-la de cores róseas, como se costuma dizer? Será que ele, oriundo do mesmo tipo de vida, encontra algum encanto essencial e beleza naqueles acontecimentos ou é a nossa avaliação que diverge pura e simplesmente daquela que o autor faz dos seus acontecimentos e personagens?

Vygotsky_NM.pmd 116 21/10/2010, 09:55

Devemos dizer francamente que nenhuma dessas hipóteses se justifica quando estudamos o conto. O autor, ao contrário, além de não procurar empanar esse sedimento vital, ainda o desvela em toda a sua narração, representando-o com uma clareza palpável, como se nos permitisse tocá-lo, experimentá-lo, convencermo-nos por nós mesmos, pôr o nosso dedo na ferida da vida. Como é fácil mostrar, o autor ressalta com uma força palpável o vazio, a falta de sentido, a insignificância dessa vida. Vejamos o que ele diz da sua personagem central: "sem que se percebesse consolidou-se a sua fama no colégio, e já corriam boatos de que ela era fútil, de que não poderia passar sem namorados, de que o colegial Chênchin estava loucamente apaixonado por ela, de que ela também parecia amá-lo, mas o tratava de modo tão volúvel que ele havia tentado suicídio..." Eis outras expressões grosseiras e duras que desvelam a verdade patente da vida, pelas quais o autor fala da ligação dela com o oficial: "Mischérskaia o seduziu, manteve relações com ele, jurou que se tornaria sua mulher, mas na estação ferroviária, no dia do assassinato, ao despedi-lo para Novotcherkassk, disse de repente que nunca lhe havia sequer passado pela cabeça amá-lo, que todas aquelas conversas sobre casamento não passavam de deboche dela com ele..." Ou vejamos com que impiedade o autor torna a mostrar a mesma verdade no registro do diário de Ólia, que desempenha a cena da aproximação com Maliútin: "Ele está com cinquenta e seis anos, mas ainda é muito bonito e anda sempre muito bem vestido – só não gostei de ele ter vindo de capa –, cheira a colônia inglesa, tem os olhos bem jovens e a barba toda prateada elegantemente dividida em duas longas partes."

Em toda essa cena, na forma como está registrada no diário, não há um único traço que nos possa insinuar o movimento de um sentimento vivo e capaz de iluminar nem sequer um mínimo aquele quadro pesado e desanimador que se forma no leitor com a leitura do episódio. A palavra amor nem é mencionada, e parece não haver palavra mais estranha e incompatível com aquelas páginas.

Assim, o autor apresenta sem a mínima esperança e em um tom turvo o material sobre a vida, as concepções, os conceitos, as vivências e os acontecimentos a ela relacionados. Consequentemente, ele não só não embeleza como ainda desvela e nos permite sentir em toda a sua realidade a verdade que serve de base ao conto. Reiteramos: tomada por esse aspecto, a essência do conto pode ser definida como sedimento da vida, como água sedimentar da vida. Contudo, não é essa a impressão deixada pelo conjunto do conto.

Não é por acaso que o conto se chama "Leve alento", e não precisamos nos deter muito nele com atenção especial para descobrirmos que a leitura nos deixa uma impressão que não pode ser caracterizada senão, por assim dizer, como total oposto àquela impressão que produzem os acontecimentos narrados, tomados em si mesmos. O autor atinge precisamente o efeito contrário, e o verdadeiro tema do seu conto é, evidentemente, o leve alento e não a história de uma vida confusa de uma colegial de província. Não é um conto sobre Ólia Mieschérskaia, mas sobre o leve alento, seu traço fundamental é o sentimento de libertação, leveza, renúncia e absoluta transparência da vida, que não pode ser deduzido de maneira nenhuma dos próprios acontecimentos que lhe servem de base. Em parte alguma essa duplicidade da narração se apresenta com tamanha evidência como na história da preceptora de Ólia Mieschérskaia, que guarnece toda a narração. Essa preceptora – a quem o túmulo de Ólia Mieschérskaia comunica uma admiração fronteiriça com o embotamento, que daria meia vida só para não ver diante dos seus olhos aquela grinalda morta e que, no fundo da alma, é feliz a despeito de tudo como o são todos os apaixonados e imbuídos de um sonho ardente – súbito dá um sentido e um tom inteiramente novos a toda a narração. Há muito tempo ela vive de uma fantasia que lhe substitui a vida real, e Búnin, com a impiedade implacável do verdadeiro poeta, nos fala com toda clareza que essa impressão de leve alento que seu

Vygotsky_NM.pmd 118 21/10/2010, 09:55

conto irradia é uma fantasia que lhe substitui a vida real. E, de fato, aqui impressiona a ousada comparação que o autor estabelece. Ele menciona sucessivamente três dessas fantasias que substituíram nessa preceptora a vida real: a princípio, uma dessas fantasias foi o irmão, sargento-mor pobre e sem nenhum destaque – essa é a realidade. A fantasia estava em viver ela na estranha expectativa de que o seu destino iria mudar por um toque de mágica graças a ele. Depois, passou a viver do sonho de que seria ela uma trabalhadora ideal, mais uma fantasia a substituir-lhe a realidade. "A morte de Ólia Mieschérskaia deixou-a dominada por um novo sonho", diz o narrador, incorporando inteiramente essa nova fantasia às duas anteriores. Com esse procedimento ele volta a desdobrar inteiramente a nossa impressão e, fazendo toda a narração refratar-se e refletir-se na percepção da nova heroína como em um espelho, decompõe, como em aspecto, todos os seus raios. Sentimos com plena clareza e experimentamos o estilhaçamento da vida nesse conto, o que nele há de realidade e de fantasia. E daqui o nosso pensamento passa por si mesmo e facilmente à análise que já fizemos da estrutura. A linha reta é a realidade encerrada nesse conto, e a complexa curva da construção dessa realidade, com que simbolizamos a composição da novela, é o leve alento. E conjecturamos: os acontecimentos estão reunidos e encadeados de tal forma que perdem o peso do vivido e o sedimento baço; estão melodicamente entrelaçados e, em seu crescimento, em suas soluções e mudanças parecem voltar as linhas que os prendem; libertam-se daqueles laços comuns em que se nos apresentam na vida e nas impressões sobre a vida; esquivam-se da realidade, fundem-se uns aos outros como as palavras se fundem ao verso. Já arriscamos formular uma conjectura e dizer que o autor traçou a curva completa do seu conto para destruir o sedimento baço da vida, fazer dele transparência, leva-lo a esquivar-se da realidade e transformar água em vinho como sempre o faz a obra de arte. As palavras de

Vygotsky_NM.pmd 119 21/10/2010, 09:55

uma narração ou de um verso implicam o seu sentido simples, a sua água, enquanto a composição, ao criar sobre essas palavras, acima delas, um novo sentido, dispõe tudo isso em um plano bem diferente e transforma a água em vinho. Assim, a história banal de uma colegial de vida desregrada é aqui transformada no leve alento do conto de Búnin (pp. 188-192).

1.70 A frase conclusiva, que antes denominamos catastrófica, resolve esse final instável em dominante: a inesperada confissão jocosa sobre o leve alento funde em um todo ambos os planos da narração. E nem aqui o ator empana nem sequer o mínimo a realidade e nem a funde com a invenção. O que Ólia Meschérkaia conta à colega é jocoso no mais exato sentido da palavra, e quando reproduz as palavras do livro "bem, é claro, os olhos negros fervendo como breu, palavra que estava escrita assim: fervendo como breu! – os cílios negros com a noite...", etc., tudo simples e exatamente jocoso. E esse ar real e verdadeiro – "escuta como eu suspiro" – também o é, uma vez que pertence à realidade, é simplesmente um detalhe jocoso dessa estranha conversa. Mas esta, tomada em outro contexto, ajuda imediatamente o autor a fundir todas as partes dispersas da sua narração e em linhas catastróficas para, de repente, diante de nós em uma concisão inusitada toda a história que vai *desse* leve suspiro a *esse* vento frio da primavera no túmulo, e nós efetivamente nos convencemos de que se trata da história do leve alento.

Poderíamos mostrar em detalhes que o autor se vale de toda uma variedade de recursos auxiliares, que servem ao mesmo fim. Apontamos apenas um procedimento mais notório e claro de enformação artística, vale dizer, a composição do enredo; é natural, porém, que na elaboração da impressão que nos vem dos acontecimentos, na qual achamos encerrar-se a própria essência do efeito da arte sobre nós, cabe papel não só à composição do enredo como também a toda uma série de outros momentos. Na maneira como o autor narra esses acontecimentos, em que linguagem, em que tom,

Vygotsky_NM.pmd 120 21/10/2010, 09:55

como seleciona as palavras, como constrói as frases, descreve cenas ou faz uma breve exposição dos seus resultados, cita diretamente diários ou diálogos das suas personagens ou simplesmente nos põe a par dos acontecimentos transcorridos – em tudo isso também se reflete a elaboração artística do tema, que tem significado igual ao do procedimento que mencionamos e examinamos.

Entre outras coisa, é da maior importância a própria seleção dos fatos. Para efeito de comodidade do raciocínio, começamos contrapondo a composição à disposição com o momento natural ao momento artificial, esquecendo que a própria disposição, isto é, a escolha dos fatos sujeitos à enformação, já é um ato de criação. Na vida de Ólia Miescherskaia houve milhares de acontecimentos, milhares de conversas, a relação com o oficial implicou dezenas de peripécias, Chênchin não foi o único em seus envolvimentos no colégio, mais de uma vez ela soltou a língua com a diretora falando de Maliútin, mas, por algum motivo, o autor escolheu tais episódios, abandonando milhares de outros, e nesse ato de escolha, de seleção, de corte do desnecessário já se manifestou, é claro, o ato criador. Como o pintor que, ao pintar uma árvore, absolutamente não descreve, e nem pode descrever cada folha separadamente, mas produz ora a impressão geral e sumária em mancha, ora algumas folhas separadas, do mesmo modo o escritor, ao escolher os traços de que necessita nos acontecimentos, elabora intensamente e reconstrói a matéria vital. No fundo, começamos a ultrapassar os limites dessa seleção quando passamos a estender a esse material as nossas apreciações da vida.

Blek exprimiu magnificamente essa regra da criação em poema, quando contrapôs, de uma lado:

> Vida sem princípio nem fim
> O acaso pilha a todos nós.

E, de outro:

> Apaga os limites casuais
> E verás: o mundo é belo.

Vygotsky_NM.pmd 121 21/10/2010, 09:55

Em particular, costuma merecer atenção especial a organização do próprio discurso do escritor, sua linguagem, a estrutura do ritmo, a melodia da narração. Na frase clássica inusitadamente tranquila e pesada com que Búnin desenvolve a sua novela, estão contidos todos os elementos e forças indispensáveis à realização artística do tema. Posteriormente teremos de falar do importantíssimo significado que tem a estrutura do discurso do escritor para a nossa respiração. Fizemos toda uma série de registros da nossa respiração durante a leitura de trechos de poesia e prosa de diferentes estruturas rítmicas, em particular registramos integralmente a respiração durante a leitura desse conto: Blonski tem toda razão ao dizer que, no fundo, nós sentimos como respiramos, e é sumamente sintomático para o efeito emocional de toda obra o sistema de respiração que lhe corresponde. Ao nos obrigar a despender a respiração com avareza, em pequenas porções, a retê-la, o autor cria facilmente um campo emocional geral para a nossa reação, um campo de ânimo melancolicamente retido. Ao contrário, quando nos força a lançar fora de uma só vez todo o ar que temos nos pulmões e tornar a preencher energicamente essa reserva, o poeta cria um campo emocional bem diferente para a nossa reação estética.

Ainda teremos oportunidade de falar da importância que atribuímos àqueles registros da curva da respiração, e do que esses registros ensinam. Contudo, parece-nos oportuno e muito significativo o fato de que, como mostra o registro pneumográfico, a nossa própria respiração durante a leitura desse conto é um *leve* alento, de que lemos sobre um assassinato, uma morte, um sedimento, sobre todo o horrendo que esteve associado ao nome de Ólia Mieschérskaia, mas, durante essa leitura, respiramos como se não percebêssemos o horrendo, como se cada frase trouxesse a elucidação e a solução desse horrendo. E, em vez de uma tensão angustiante, experimentamos quase uma patológica leveza. Isto marca, em todo caso, a contradição emocional, o choque de dois

Vygotsky_NM.pmd 122 21/10/2010, 09:55

sentimentos contrários, que pelo visto constitui a admirável lei psicológica da novela. Digo admirável porque fomos preparados por toda a estética tradicional para uma compreensão diametralmente oposta da arte: durante séculos os especialistas em estética vêm afirmando a harmonia da forma e do conteúdo, dizendo que a forma ilustra, completa, acompanha o conteúdo e de repente descobrimos que isto é o maior dos equívocos, que a forma combate o conteúdo, luta com ele, supra-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética. Efetivamente nos pareceu que, ao desejar representar o "Leve alento", Búnin devia ter escolhido o mais lírico, o mais sereno, o mais transparente que pudesse encontrar nos acontecimentos, ocorrências e caracteres do dia a dia. Por que ele não nos falou de um primeiro amor transparente como o ar, puro e imaculado? Por que ele escolheu o mais horrendo, grosseiro, pesado e turvo quando quis desenvolver o tema do leve alento?

Parece que chegamos à conclusão de que na obra de arte há sempre certa contradição subjacente, certa incompatibilidade interna entre o material e a forma, de que o autor escolhe como que de propósito um material difícil e resistente, desse que resiste com suas propriedades a todos os empenhos do autor no sentido de dizer o que quer. E quanto mais insuperável, persistente e hostil é o próprio material, tanto mais aparenta estar pronto para o autor. E aquele aspecto formal de que o autor reveste esse material não se destina a desvelar as propriedades contidas no próprio material, a desvelar a vida de uma colegial russa até o fim, em toda a sua tipicidade e profundidade, a analisar e fixar os acontecimentos em sua verdadeira essência, mas justamente ao contrário: destina-se a superar essas propriedades, a fazer o horrendo falar a linguagem do leve alento, o sedimento da vida em um ressoar sem-fim como o vento frio da primavera (pp. 196 – 199).

Vygotsky_NM.pmd 123 21/10/2010, 09:55

CRONOLOGIA

1896 - De uma próspera família judia, nasce, no dia 17 de novembro, em Orsha, Bielorússia, Lev Semionovich Vygotsky.

1905 - Ocorre a revolta popular contra o czarismo russo, com a revolta do encouraçado Potemkin, no Porto de Odessa. O incidente que é considerado pelos historiadores especialistas no tema como um dos antecedentes imediatos da Revolução Bolchevista.

1911 - Com 15 anos, Vygotsky entra, pela primeira vez, em uma escola. Antes estudara as primeiras letras com tutores particulares.

1913 - Conclui o curso secundário e inicia, na Universidade de Moscou, o curso de direito.

1914 - Interessado por história e filosofia, frequenta aulas na Universidade Popular de Shanyavskii.

1915 - Aparecem os primeiros sintomas da tuberculose, doença que o mataria precocemente.

1916 - Também interessado em literatura, paralelamente ao curso de direito, analisa a obra máxima de Shakespeare em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*.

1917 - Explode a Revolução Bolchevista, terminando com a secular monarquia czarista e alçando os seguidores de Karl Marx ao poder na velha Rússia, capitaneados por Lenin e Trostsky. Vygotsky conclui seu curso de direito na Universidade de Moscou. Retorna a Gomel, onde lecionara anteriormente.

1920 - O diagnóstico que confirma a tuberculose o leva a uma produção acelerada, premido pelo sentido da urgência de sua curta perspectiva de vida.

1924 - Retorna a Moscou, envolvendo-se em vários projetos, que acabaram por torná-lo o verdadeiro fundador da escola soviética de psicologia, tendo desenvolvido seus primeiros estudos na área em psicologia da arte. Em uma Rússia emergida da Revolução, Vygotsky, com outros bolchevistas,

tenta reescrever a psicologia e a teoria da educação com base no materialismo dialético.

1924 - Já conhecido e reconhecido, recebe convites para proferir palestras em importantes centros. Realiza uma conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, evento importante para a divulgação de suas ideias. Convidado por Kornilov, em Moscou, inicia seu trabalho no Instituto de Psicologia. Morre Lênin, e o poder é assumido por Stalin.

1925 - Escreve *Psicologia da arte*, mas a censura stalinista impede a publicação de suas obras na Rússia. Inicia a organização do Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes.

1929 - Transformação do Laboratório em Instituto de Estudos das Deficiências que, após sua morte, tornou-se Instituto Científico de Pesquisas sobre Deficiências, da Academia de Ciências Pedagógicas.

1934 - Morre, com apenas 37 anos, no dia 11 de junho. É publicado, pela primeira vez, seu livro *Pensamento e linguagem*, na URSS.

1953 - Morre Stalin.

1956 - Tem início do processo de "desestalinização" da URSS por Nikita Kruchev.

1962 - A obra *Pensamento e linguagem* é publicada pela primeira vez no Ocidente (Estados Unidos).

1982-1984 - São publicadas as *Obras completas* de Vygotsky, na URSS.

1984 - É publicada a coletânea "A formação Social da mente", no Brasil.

1987 - É pulicado, no Brasil, o livro *Pensamento e linguagem*.

Vygotsky_NM.pmd 126 21/10/2010, 09:55

BIBLIOGRAFIA

Obras de Vygotsky

VYGOTSKY, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, n. 27/28, p.105-116, 1984.

______. Defektologia i ucenie o razvitii i vospitanii nenormal'nogo rebenka [Psicologia do portador de deficiência, teoria do desenvolvimento e educação da criança portadora de deficiência]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky: sobranie socinenii; osnovy defektologii*, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983a. pp. 166-73.

______. Development of the higher mental functions. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, T. A.; SMIRNOV, A. A. (Eds.). *Psychological Research in the USSR, v. 1*. Moscou: Progress Publishing, 1966. pp. 11-46.

______. Development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, Armonk, NY, v. 15, n. 3, pp. 60-73, 1977.

______. Diagnostika razvitia i pedologiceskaia kinika trudnogo detstva [Diagnóstico do desenvolvimento e trabalho clínico com os portadores de deficiência]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983b. pp. 62-84.

______. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981. pp. 144-188.

______. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Havana: Científico Técnica, 1987.

______. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1984.

______. *Immaginazione e creatività nelletà infantile*. Roma: Editori Riuniti, 1973.

______. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, J. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981. pp. 134-143.

______. *Izbrannie psihologiceskie issiedovanija* [Pesquisa em psicologia]. Moscou: APN RSFSR, 1956.

______. K psihologii i pedagogike detskoi defektivnosti [Sobre a psicologia e a educação das crianças portadoras de deficiência]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983e. pp. 115-136.

______. K voprosu o mnogoiazycii y detskom vozraste [Questão do multilinguismo nos lares das crianças]. In: MATIUSIN, A. M. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii, v. 3 [Obras completas]. Moscou: Pedagogika, 1983. pp. 329-337.

______. Kollektiv kak faktor razvitia anomal'nogo rebenka [O trabalho de grupo como fator no desenvolvimento de crianças portadoras de deficiência]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983c. pp. 196-218.

______. Mind in society. In: COLE, M. et al. (Eds.). *The development of higher psychological process*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

______. On the development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychology*, Armonk, NY, v. 18, n. 1, pp. 67-115, 1979.

______. Orudie i znak v razvitii rebenka [Instrumentos e indicadores no desenvolvimento da criança]. In: IAROSEVSKII, M. G. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii, v. 6 [Obras completas]. Moscou: Pedagogika, 1984a. pp. 5-90.

______. Osnovnyie polozenia plana pedologiceskoi issledovatel'skoi raboty v oblasti trudnogo detstva [Hypótheses fundamentais dos estudos pedagógicos sobre as disfunções da criança]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983f. pp. 188-195.

______. Osnovnyie problemy sovremennoi defektologii [Problemas fundamentais da psicologia contemporânea para portadores de deficiência]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983g. pp. 6-83.

______. Osnovy raboty s umstvenno otstalymi i fiziceski defektnymi det'mi [Princípios do trabalho com as crianças portadoras de deficiências psíquicas e mentais]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983h. pp. 181-187.

______. Pedologia podrostka [Pedologia do adolescente]. In: EL'KONIN, D. B.

Vygotsky_NM.pmd 128 21/10/2010, 09:55

(Ed.). *Vygotsky*: sobranie socineii, v. 4 [Obras completas]. Moscou: Pedagogika, 1984b. pp. 5-242.

______. *Pedologia skol'nogo vozrasta* [Psicologia da educação]. Moscou: Izdatel'stvo BSO, 1928a.

______. *Pedagogiceskaia psihologia [Pedologia da idade escolar]*. Moscou: Rabotnik Prosvescenia, 1926.

______. La pensée et le mot. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Ed.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985. pp. 67-94.

______. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, Armonk, NY, v. 5, n. 3, pp. 6-18, 1967.

______. The prehistory of written language. In: MARTLEW, M. (Ed.). *The psychology of written language*: developmental and educational perspectives. New York: Wiley, 1983.

______. The principles of social education of deaf and dumb children in Russia. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON THE EDUCATION OF THE DEAF, London, 1925. *Proceedings*… London: [s.n.], 1925. pp. 227-237.

______. Printsipy vospitania fizziceski defektivnyh detei [Princípios da educação das crianças portadoras de deficiências psíquicas]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983j. pp. 49-92.

______. The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, Washington, D.C., v. 36, n. 3, pp. 1415-1434, 1929.

______. The problem of learning and mental development at school age. In: SIMON, B.; SIMON, J. (Ed.). *Educational Psychology in the USSR*. London: Routledge and Kegan Paul, 1963.

______. Il problema della periodizzazione dello sviluppo infantile. In: MECACCCI, L. (Ed.). *La psicologia societica 1917-1936*. Bologne: Mulino, 1976.

______. Il problema dello sviluppo e dalla disintegrazione delle funzioni psichiche superiori. In: In: MECACCCI, L. (Ed.). *La psicologia societica 1917-1936*. Bologne: Mulino, 1976.

______. Problema soznania [O problema do conhecimento]. In: LURIA, A. R.; IAROSEVSKII, M. G. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socineii, v. 1 [Obras completas]. Moscou: Pedagogika, 1982b. pp. 156-167.

______. Problema umstvennoi otstalosti [Problema dos retardados mentais]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983k. pp. 231-156.

______. Problema vozrasta igra [O problema da idade: o jogo]. In: EL'KONIN, D. B. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socineii, v. 4 [Obras completas]. Moscou: Pedagogika, 1984c. pp. 244-268.

______. Les racines linguistiques du langage et de la pensée. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Ed.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985. pp. 49-65.

______. Razvitie trudnogo rebenka i evo izucenie [O desenvolvimento das crianças com problema]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983l. pp. 175-180.

______. Slepoi rebenok [A criança cega]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983m. pp. 86-100.

______. Socialisticeskaia peredelka celoveka [Transformação do homem]. *Varnitso*, n. 9/10, pp. 36-44, 1930.

______. *Lo sviluppo scichico del bambino*. Roma: Paideia, 1973.

______. Thinking and speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1987.

______. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1962.

______. Trudnoie detstvo [Disfunções do desenvolvimento na infância]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). *Vygotsky*: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983n. pp. 137-149.

______. *Umstvennoie razvitie detei v protsesse obucenia* [O desenvolvimento intelectual da criança no processo educativo]. Moscou: Ucpedgiz, 1935.

Obras sobre Vygotsky

AIDAROVA, L. *Child development and education*. Moscou: Progress, 1982.

BAIN, B. (Ed.). *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum Press, 1983.

BAKHURST, D. J. Pensée, langage et origine de la signification: cinquantiènne anniversaire de l'ouvrage de Vygotsky. *Myslenie i Tec, Studies in Soviet Thought,* Dordrecht, Países Baixos, n. 131, pp. 102-129, 1986.

BLANCK, G. *La determinación social de la actividad psíquica especificamente humana*. Buenos Aires: Stokoe, 1977.

______. (Ed.). *Vigotski*: memória y vigência. Buenos Aires: Cultura y Cognición, 1984.

Vygotsky_NM.pmd 130 21/10/2010, 09:55

______; VAN DER VEER, R. *Vigotski*: uma introducción crítica. Buenos Aires: Dialéctica, [s.d.].

BOWLBY, J. *Attachment*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.

BOZOVICH, L. L. The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. *Soviet Psychology*, Armonk, NY, v. 26, n. 1, pp. 5-22, 1977.

BROWN, A. L.; FRENCH, L. A. The zone of proximal development: implications for intelligence testing in the year 2000. *Intelligence*, Norwood, New Jersey, n. 3, pp. 255-277, 1978.

______; PALINCSAR, A. *Guided, co-operative learning and individual knowledge acquisition*. Campaign, Illinois: Center for the Study of Reading, University of Illinois, 1986. (Technical report; 372).

______; ROGOFF, B. (Eds.). *Advances in developmental psychology, v. 3*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1984.

BRUNER, J. S.; HICKMANN, M. La conscience, la parole et la zone proximale: réflexions sur la théorie de Vygotsky. In: BRUNES, J. S. (Ed.). *Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF, 1983.

BRUSKINSKII, A. V. *Psihologia myslenia I problenoie obucenie*. Moscou: Pedagogika, 1983.

COLE, M.; SCRIBNER, S. *Culture and thought*: a psychological introduction. New York: Wiley, 1974.

______ *et al. The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic, 1971.

CRESAS. *On n'apprend pas tout seul*: interactions socials et construction des savoirs. Paris: ESF, 1987.

DAVYDOV, V. V. *Vidi obobscenia v obucenii*. Moscou: Pedagogika, 1972.

______. (Ed.). Naucnoie tvorcestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaia psihologia. In: CONFERÊNCIA DA UNIÃO, Moscou, 23-25 jun. 1981. *Comunicado*... Moscou: APN SSSR (IOPP), 1981.

______; LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A. K. (Eds.). *Ausbildung der Lerntägkeit bei Schülern*. Berlin: Volk un Wissen, 1982.

DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Aprendizaje y desarollo: la teoria de actividad y la zona de desarollo próximo. In: COLL, C. (Ed.). Psicología de la educación. Madrid: Alianza, 1988. pp. 1-34.

DOISE, W.; MACKIE, D. On the social nature of cognition. In: FOGAS, J. P. (Ed.). *Social cognition*: perspectives on everyday understanding. Londres: Academic Press, 1981.

______; MUGNY, G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InerÉditions, 1981.

EL'KONIN, D. Problema obucenia I rayvitia v trudah L. S. Vygotskogo. *Voprosy Psihologii*, Moscou, n. 6, pp. 33-42, 1966.

______. Problemy psihologii detskoi igry v rabotah L. S. Vygotsko, ego sotrudnikov i posledovatelei. *Voprosy Psihologii*, Moscou, n. 6, pp. 94-102, 1976.

______. *Psihologia obucenia mladsego skol'nika*. Moscou: Znannie, 1974.

______; DAVYDOV, V. (Ed.). *Vozrastnye vozmoznosti usvoeniya znanif* [Possibilidades de aprendizagem em idades diferentes]. Moscou: Prosvescenie, 1966.

ELLIS, S.; ROGOFF, B. Problem solving in children's management of instruction. In: MUELLER, E.; COOPER, C. (Eds.). *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press, 1986. pp. 301-325.

EYSENCK, H. Le concept d'intelligence: est-il utile ou inutile. *Intelligence*, Norwood, New Jersey, v. 12, pp. 1-16, 1988.

FEINMAN, S. (Ed). *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. New York: Plenum, 1992.

FLAVELL, J.; WELLMAN, H. Metamemory. In: KAIL, R.; HAGEN, J. (Eds.). Perspectives on the development of memory and cognition. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

FORMAN, E. A.; KRAKER, M. J. The social origins of logic: the contributions of Piaget and Vygotsky. In: BERKOWITZ, M. W. (Ed.). *Peer conflict and cognitive growth*. São Francisco: Jossey-Bass, 1985. pp. 23-39.

GAL'PERIN, P. Stages in the development of mental acts. In: COLE, M.; MALTZMAN, I. (Ed.). *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic, 1969. pp. 249-273.

GELLATLY, A.; ROGERS, D.; SLOBODA, J. A. (Eds.). *Cognition and social worlds*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGESTRÖM, Y. *Learning and teaching on scientific basis*. Risskov: Aarhus University, 1984.

HINDE, R.; PERRET-CLERMONT, A. N.; STEVENSON-HINDE, J. (Eds.). *Relations interpesonnelles et development des savoirs*. Fribourg: Foundation Fyssen-Del Val, 1988.

______; ______; STEVENSON-HINDE, J. (Eds.). *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

IGNJATOVIC-SAVIC et al. Social interaction in early childhood and its developmental effects. In: VALSINER, J. (Ed.). *Child development within culturally structured environment, v. 1*: parental cognitionand adult-child interaction. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp., 1989.

IVIC, I. *Covek kao animal symbolicum* [O homem como animal simbólico]. Belgrado: Nolit, 1978.

Vygotsky_NM.pmd 132 21/10/2010, 09:55

______. Le social au coeur de l'individuel. In: CRESAS. *On n'apprend pás tout seul*: interactions sociales et construction dês savoirs. Paris: ESF, 1987.

______. Theories of mental development and the problem of educational outcomes. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économique, OCDI, v. 91, n. 8, 1991.

______ *et al. Vaspitanje dece ranog uzrasta* [Educação de primeira infância]. Belgrado: Zavod za Udzbenike, 1984.

KAYE, K. Infant's effects upon their mother's teaching strategies. In: GLIDEWELL, J. D. (Ed). *The social context of learning and development*. New York: Gardner Press, 1977.

KOLOMINSKII, L.; LISINA, M. I. (Eds.). *Gneticeski problemy sotsial'noi psihologii.* Minsk: Universitetskoie, 1985.

KOZULIN, A. Vygotsky in context. In: VYGOTSKY, L. S. *Thought and language.* Cambridge, Massachusetts: MITPress, 1986. pp. xi-lvi.

LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION. Culture and cognitive development. In: KESSEN, W. (Ed.). *Mussen's handbooks of child psychology, v.1.* 4.ed. New York: Wiley, 1983.

LAMB, M. E.; SCHERROD, L. R. *Infant social cognition.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1978.

______. The mastery of scientific concepts by students as a problem of educational psychology. In: LEONTIEV, A. N. (Ed.). *Selected psychological works, v. 2*. Moscou: Pedagogika, 1983.

______. *One is not born a personality*: profiles of Soviet educational psychologists. Moscou: Progress, 1982.

______. *Problems in the development of mind.* Moscou: Progress, 1981.

______; LURIA, A. R. (Eds.). *L. S. Vygotsky*: izbrannye psihologiceskie issledovanya [Trabalhos de pesquisas psicológicas selecionadas]. Moscou: APN RSFSR, 1956.

LEVITIN, K. *One is not born a personality*: profiles of Soviet educational psychologists. Moscou: Progress, 1982.

LEWIS, M.; ROSENBLUM, L. (Ed.). *The effect of the infant on its caregiver.* New York: John Wiley, 1974.

LIGHT, P.; SHELDON, S.; WOODHEAD, M. (Eds.). *Learning to think*. Londres: Routledge, 1991.

Vygotsky_NM.pmd 133 21/10/2010, 09:55

LIPHANOVA (SAKHLEVIC), T. M. Bibliographia trudov L. S. Vygotskogo. In: IAROSEVSKII, M. G. (Ed.). *Sobanie socinenii, v. 6*. Moscou: Pedagogika, 1984. pp 360-375.

LISSINA, M. I. Genezis form obsceniia u detei. In: ANTSIFEROVA, L. I. (Ed.). *Printsip razvitia v psihologii*. Moscou: Nauka, 1978.

______. (Ed.). *Isledovania po problemam vozrastnoi i pedagogiceskoi psihologii.* Moscou: APN SSSR, 1980.

______. (Ed.). *Obscenie i ego vliyanie na razvitie psihiki doskol'nika*. Moscou: NII Obscei Pedagogiki, 1974.

______. *Problemy ontogeneza obscenija* [Problemas de ontogênese de comunicação]. Moscou: Obscenija Pedagogika, 1986.

LOMOV, B. F.; BELYAEVA, A. V.; NOSULENKO, V. N. (Eds.). Psihologiceskie issledovaniya obsceniya. Moscou: Nauka, [s.d.].

LURIA, A. *Cognitive development:* its cultural and social foundations. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1976.

______. *Language and cognition*. New York: Wiley, 1982.

______. *The making of mind*: a personal account of Soviet psychology. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

______. *Ob istoriceskom izucenii poznavatel'nyh protsessov.* Moscou: [s.n.], 1974.

______. *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York, Irvington, 1961.

McLANE, J. B. Interaction, context, and the zone of proximal development. In: HICKMANN, M. (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. San Diego: Academic Press, 1987.

McLUHAN, M. *Understanding media*: the extensions of man. New York: McGraw-Hill, 1964.

MANACORDA, M. A. La pedagogia di Vygotskij. *Riforma della Scuola*, Roma, n. 26, pp. 31-39, 1979.

MARKOVA, A. K. *The teaching and mastery of language*. White Plains, New York: Sharpe, 1979.

MECACCI, L. L. S. Vygotskij: per uma psicologia dell'uomo. *Riforma della Scuola*, Roma, n. 27, pp. 24-30, 1979.

______. *La vita e l'opera L. S. Vygotsky*: lo sviluppo psichico del bambino. Bologne: Mulino, 1983.

MERTZ, E.; PARMENTIER, R. J. (Ed.). *Semiotic mediation*: psychological and sociocultural perspectives. New York: Academic Press, 1985.

Vygotsky_NM.pmd 134 21/10/2010, 09:55

MEYERSON, I. *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris: Vrin, 1948.

MINICK, N. Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. In: LIDZ, C. S. (Ed.). *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford, 1987. pp. 116-140.

MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MUGNU, G.; PERRET-CLERMONT, A. N.; DOISE, W. Interpersonal coordinations and social differences in the construction of the intellect. In: STEPHENSON, G. M.; DAVIS, J. M. (Eds.). *Progress in applied psychology, v. 1*. New York: Wiley, 1981.

NEWMAN, D.; GRIFFEN, P.; COLE, M. *The construction zone*: working for cognitive change in school. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLSON, D. (Ed.). *The social foundations of language and thought*: essays in honor of Jerome S. Bruner. New York: Norton, 1980.

PERRET-CLERMONT, A. N. *La construction de l'intellligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang, 1979.

______. *Social interaction and cognitive development in children*. Londres: Academic Press, 1980.

PODDIAKOV, N. N. *The thinking of the preschooler*. Moscou: Pedagogika, 1977.

RAPHAEL, T. E. (Ed.). *The contexts of school-based literacy*. New York: Retom House, 1986.

RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). The collected works of L. S. Vygotsky. New York: Plenum Press, 1987.

RIEGEL, K. F. *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press, 1979.

RIVIÈRE, A. La psicología de Vygotsky. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, n. 27/28, 1984.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking*: cognitive development in social context. New York: Oxford University Press, 1990.

______. Integrating context and cognitive development. In: BROWN, M. E.; BROWN, A. L. (Eds.). *Advances in developmental psychology, v. 2*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1982. pp. 125-170.

______. The joint socialization of development logistics of the methods pupils use to organize joint activity in dealing with a school task. *Soviet Psychology*, Armonk, NY, v. 23, n. 2, pp. 65-84, 1984.

Vygotsky_NM.pmd 135 21/10/2010, 09:55

______. Schooling and the development of cognitive skills. In: TRIETIS, H. C.; HERON, A. (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology, v. 4*. Boston: Allyn and Bacon, 1981.

______; LAVE, J. (Eds.). *Everyday cognition*: its development in social context. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1984.

______; WERTSCH, J. Children's learning in the "zone of proximal development". *New Directions for Child Development*, São Francisco, n. 23, 1984.

RUBCOV, V. *Organizacija I razvitie sovmestny deistvel u detel v process obucenija* [Organização e desenvolvimento das atividades pertencentes ao processo educativo]. Moscou: Pedagogika, 1987.

SAXE, G. B.; GUBERMAN, S. R.; GEARHEART, M. Social processes in early number development. *Society for Research in Child Development Monographies Series, 216*, Chicago, v. 52, n. 2, 1988.

SCHAFFER, H. *The growth of sociability*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.

SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.-P. (Ed.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985.

SCHRIBNER, S.; COLE, M. *The psychological consequences of literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1981.

SHARP, D.; COLE, M.; LAVE, C. Education and cognitive development: the evidence from experimental research. *Society for Research in Child Development Monographies Series, 178*, Chicago, v. 44, n. 1/2, 1979.

SIGUÁN, M. (Ed.). *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos, 1987.

SLAVIN, R. E. *Cooperative learning*. New York: Longman, 1983.

SOKOVNIN, V. M. (Ed.). *Voprosy pedagogiki i psihologii obscenia*. Frounze: Mektep, 1975.

STAMBAK, M. et al. *Les bébés entre eux*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

TALYZINA, N. *The psychology of learning*. Moscou: Progress, 1981.

THARP, R.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life*: teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

THOMAS, E. (Ed.). *Origin of infant social responsiveness*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

TRONICK, E. (Ed.). *Social interchange in infancy*. Baltimore, Maryland: University Park Press, 1982.

TUDGE, J. R. H.; ROGOFF, B. Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In: BORNSTEIN, M.; BRUNER, J. (Eds.). *Interaction in human development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1989.

Vygotsky_NM.pmd 136 21/10/2010, 09:55

VALSINER, J. *Culture and the development of children's action*: a cultural-historical theory of developmental psychology. New York: Wiley, 1987.

______. *Developmental psychology in the Soviet Union*. Brighton: Harverster Press,1988.

______. (Ed.). *Child development within culturally structured environments, v. 1*. Norwwod, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988.

VAN DER VEER, R. *Cultuur en cognitive*. Groningue: Wolters-Noordhoff, 1984.

______; VANIJZENDOORN, M. H. Vygotsky's cultural historical theory: critique of the distinction between lower and higher psychological processes. *Gedrag: Tijdsschrift voor Psychologie*, Nimègue, n. 114, pp. 155-168, 1983.

VLASOVA, T. A.; PEVZNER, M. S. (Eds.). *Deti s vremennoi otstlost'yu razvitia.* Moscou: Pedagogika, 1971.

WALLON, H. Rôle d'autrui et conscience de soi. *Enfance*, n. especial, pp. 279-286, 1959.

WERTSCH, J. *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 1981.

______. *Culture, communication and cognition*. New York: Columbia University Press, 1985a.

______. From social interaction to higher psychological process: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, Bâle, v. 22, pp. 1-22, 1979.

______. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. In: ZIVIN, G. (Ed.). *The development of self-regulation through private speech*. New York: Wiley, 1979. pp. 79-98.

______. (Ed.). The semiotic mediation of mental life. In: MERTZ, E.; PARMENTIER, R. (Ed.). *Signs in society*: psychological and socio-cultural studies in semiotic mediation. New York: Academic Press, 1985b.

______. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1985c.

______; HICKMAN, M. Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. In: HICKMAN, M. (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. San Diego: Academic Press, 1987.

______; YOUNISS, J. Contextualizing the investigator: the case of developmental psychology. *Human Development*, Bâle, v. 30, pp. 18-31, 1987.

YEGOROVA, T. V. *Osobennosti zapominania i myslenia v skol'nikah razrusitel'nogo razvitia*. Moscou: Izdatel'stvo MGU, 1973.

ZAPOROZEC, A. V.; LISSINA, M. (Ed.). *Razvitie obscenija u doskol'nikov* [Desenvolvimento da comunicação nos lares das crianças com idade pré-escolar]. Moscou: Pedagogika, 1974.

______ *et al.* (Ed.) *Vygotsky*: sobranie socinenii [Obras completas]. Moscou: Pedagogika, 1982-1984. 6 v.

ZAZZO, R. *L'attachement*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1974.

______. (Ed.). *La première année de la vie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

ZEBROSKI, J. T. Soviet pscholinguistics: implications for teaching of writing. In: FRAVLEY, W. (Ed.). *Linguistics and literacy*. New York: Plenum, 1981.

Obras de Vygotsky em português

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

______. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

______. *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: [s.n.], 1999.

______ *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.

______. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

______. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Obras sobre Vygotsky em português

DUARTE, N. *Vygotsky e o "aprender a aprender*": crítica às apropriações neoliberais e Pós-modernas da teoria Vygotskyana. 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e BakhtinI*: psicologia e educação; um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

______. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky*: cientista revolucion*ário*. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1994.

______. *Piaget - Vygotsky*: novas contribuições para o debate. 6.ed. São Paulo: [s.n.], 2000.

REGO, T. C. *Vygotsky*. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Vygotsky_NM.pmd 138 21/10/2010, 09:55